Rüdiger Rhein, Johannes Wildt (Hg.)

HOCHSCHUL-DIDAKTIK ALS WISSENSCHAFT

Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven



HOCHSCHULBILDUNG
LEHRE UND FORSCHUNG

Rüdiger Rhein, Johannes Wildt (Hg.)
Hochschuldidaktik als Wissenschaft

Hochschulbildung: Lehre und Forschung | Band 5

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie *Sachsen*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Freiburg*
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule *Zürich*
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF *Berlin*
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule *Dresden*
Freie Universität *Berlin* – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule *Karlsruhe*
Hochschule für Bildende Künste *Dresden*
Hochschule für Grafik und Buchkunst *Leipzig*
Hochschule für Musik *Dresden*
Hochschule für Musik und Theater *Leipzig*
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur *Leipzig*
Hochschule für Technik und Wirtschaft *Dresden*
Hochschule *Mittweida*
Hochschule *Zittau / Görlitz*
Humboldt-Universität zu *Berlin* Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut *Braunschweig*
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität *Lüneburg*
Palucca-Hochschule für Tanz *Dresden*
Pädagogische Hochschule *Schwäbisch Gmünd*
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek *Dresden*
Staats- und Universitätsbibliothek *Bremen*
Staats- und Universitätsbibliothek *Hamburg*
Staatsbibliothek zu *Berlin* - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Chemnitz*
Universitätsbibliothek *Greifswald*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Siegen*
Universitäts- und Landesbibliothek *Bonn*
Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*
Universitäts- und Landesbibliothek *Düsseldorf*
Universitäts- und Landesbibliothek *Münster*
Universitäts- und Stadtbibliothek *Köln*
Universitätsbibliothek *Augsburg*
Universitätsbibliothek *Bielefeld*
Universitätsbibliothek *Bochum*
Universitätsbibliothek der LMU *München*
Universitätsbibliothek der Technischen Universität *Hamburg*
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie *Freiberg*
Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*
Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*
Universitätsbibliothek *Gießen*
Universitätsbibliothek *Graz*
Universitätsbibliothek *Hildesheim*
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / *Frankfurt a.M.*
Universitätsbibliothek *Kassel*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Mainz*
Universitätsbibliothek *Mannheim*
Universitätsbibliothek *Marburg*
Universitätsbibliothek *Osnabrück*
Universitätsbibliothek *Potsdam*
Universitätsbibliothek *Regensburg*
Universitätsbibliothek *Trier*
Universitätsbibliothek *Vechta*
Universitätsbibliothek *Wuppertal*
Universitätsbibliothek *Würzburg*
Westsächsische Hochschule *Zwickau*

Rüdiger Rhein, Johannes Wildt (Hg.)

Hochschuldidaktik als Wissenschaft

Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-6180-4
PDF-ISBN 978-3-8394-6180-8
https://doi.org/10.14361/9783839461808
Buchreihen-ISSN: 2749-7623
Buchreihen-eISSN: 2749-7631

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

III Forschungsstrategien

IV Scientific Community

V Ausblicke

Vorwort des dghd-Vorstands

Im März 2021 kamen die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (pandemiebedingt online) zusammen, um sich in einer Werkstatttagung über die zukünftige Ausrichtung der dghd auszutauschen. Die Diskussion um das Selbstverständnis der dghd als wissenschaftlicher Fachgesellschaft und ›Community‹ nahm dabei einen großen Raum ein.

In sechs Themenclustern wurden auf der Werkstatttagung verschiedene Schwerpunkte der Ausrichtung der dghd diskutiert. Eines der Themencluster legte den Fokus auf das aktuelle sowie das zukünftige Selbstverständnis der dghd – eine Diskussion, die im Kontext der Tagung nur begonnen werden konnte und in dem vorliegenden Band von Rüdiger Rhein und Johannes Wildt weitergeführt und vertieft wird. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einem wissenschaftlichen Selbstverständnis der Hochschuldidaktik. Der Frage nach der Gestalt dieses Selbstverständnisses geht dieser Band aus unterschiedlichen (disziplinären) Perspektiven und mithilfe von disziplinären, interdisziplinären und transdisziplinären Bezügen nach.

Herausgekommen ist dabei eine vielfältige Anthologie, die zunächst die Hochschuldidaktik als Wissenschaft, ihre Entstehung und Entwicklung als eigenständige, sich zunehmend professionalisierende, die Fachgrenzen überschreitende, ja transdisziplinäre Disziplin betrachtet. In einem nächsten Schritt geht es um ihr Verhältnis zu ihren (Bezugs-)Disziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und den Sozialwissenschaften. Der Einsatz von Forschungsparadigmen und -methoden, wie das Scholarship of Teaching and Learning, Design Based Research sowie Feld- und Interventionsforschung, und das Verhältnis von Hochschuldidaktik zur ›Evidenzbasierung‹ sind ebenfalls Gegenstand der Beiträge. Und, *last but not least,* wird die Verortung der Hochschuldidaktik in Hochschulentwicklungsprozessen sowie im Qualitätsmanagement verhandelt.

In der Bandbreite der Artikel zeigt sich zum einen, in welch vielfältigen Kontexten die Hochschuldidaktik im System Hochschule tätig ist; zum anderen wird deutlich, wie die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin sich durch Bezüge zu ›verwandten‹ Disziplinen ausgestaltet. Die Heterogenität des hochschuldidaktischen Feldes, die sich daraus ergibt, macht eine dauerhafte sowie iterative Diskussion über das eigene Selbstverständnis unabdingbar. Als Vorstand begrüßen wir deshalb die Weiterführung

und Vertiefung des in der Werkstatttagung 2021 begonnen Diskurses in diesem Band sehr und wünschen allen Kolleginnen und Kollegen eine erkenntnisreiche Lektüre.

Dr. Nerea Vöing
David Lohner
Dr. Angelika Thielsch
Katharina Hombach
Knut Altroggen
Paderborn, Januar 2023

Hochschuldidaktik als Wissenschaft – Konturen und Strukturen eines Diskursraums

Rüdiger Rhein & Johannes Wildt

Der thematische Fokus dieses Sammelbandes ist der wissenschaftliche Blick auf hochschulisches Lehren und Studieren unter hochschuldidaktischer Perspektive. Hochschuldidaktik umfasst theoretische, empirische, methodische und praxeologische Bezugnahmen und eröffnet einen Diskursraum, der multi-, inter-, trans- und infradisziplinäre Eigenstrukturen aufweist. Die Beiträge dieses Sammelbandes leuchten diesen Diskursraum in je spezifischen Zuschnitten und Perspektivierungen aus. Dabei erhebt der Sammelband nicht den Anspruch auf eine verbindliche Systematik oder Vereinheitlichung hochschuldidaktischer Argumentationen. Er möchte vielmehr die Vielfalt der Zugänge erkennbar werden lassen und deren Diversität spiegeln.

Dies schließt nicht aus, dass sich übergreifende Diskurslinien und -figuren abzeichnen, die analytisch erfasst, aufgegriffen und fortgeschrieben bzw. kritisiert werden können. Insofern sollte die Prämierung von Pluralität weder mit Beliebigkeit verwechselt noch als Eklektizismus missverstanden, sondern als Zugang aufgefasst werden, den Diskursraum in seiner Komplexität aufzuarbeiten.

Beide Herausgeber sind an einer systematischen Konturierung und Strukturierung der Hochschuldidaktik interessiert. Sie gehen aber in ihren Texten bei der Erschließung des Themenfeldes mit unterschiedlichen Akzentsetzungen etwa im Hinblick auf eine Fokussierung auf eher analytische Fragestellungen oder eine Hervorhebung historisch-genealogischer Entwicklungslinien vor. Akzentunterschiede zeigen sich auch in der Konzeptualisierung von Hochschuldidaktik aus einer Beobachtungsperspektive oder einem Engagement zur Gestaltung hochschuldidaktischer Praxis. Und auch die Beiträge der anderen Autorinnen und Autoren repräsentieren solcherart unterschiedliche Zugänge und Perspektiven in je eigenen Zuschnitten.

Anders als vorliegende Handbücher, wie der Band »Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule« (Huber, 1983) in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, der eine erste Übersicht über die Hochschuldidaktik gab, das »Neue Handbuch Hochschullehre« (Berendt et al., 2001ff.), das als Loseblattsammlung die Entwicklung der Hochschuldidaktik seit Beginn des Bologna-Prozesses begleitet, oder jüngsten Datums das »Handbuch Hochschuldidaktik« (Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba, 2021),

gibt die hier vorgelegte Anthologie keinen Gesamt-Überblick über den Gegenstandsbereich der Hochschuldidaktik; sie zeichnet vielmehr das Bild eines Diskursraums, in welchem die hochschuldidaktische Argumentation situiert ist, indem verschiedene Bezugsdisziplinen und Forschungsstrategien diskutiert werden, die wissenschaftliches Wissen über hochschulisches Lehren und Studieren generieren und praktischen Handlungsstrategien unterlegt werden. Die dabei sichtbaren Theorie- und Methodenperspektiven werden ergänzt durch einen Blick auf die Scientific Community der Hochschuldidaktik, ihre institutionelle Verortung zwischen Akademie und Administration und deren Zusammenwirken.

Die Beiträge beanspruchen nicht, die Hochschuldidaktik als eine festgefügte und in sich abgeschlossene Wissenschaft zu präsentieren. Hochschuldidaktik ist ein offenes, entwicklungsfähiges und auch entwicklungsbedürftiges Wissenschaftsgebiet, das in unterschiedlichen fachlichen und methodischen Perspektiven betrieben wird. Und Hochschuldidaktik bewegt sich in einer mehr oder weniger locker vernetzten Scientific Community, die zentrale Fragen der Hochschulbildung in hochschuldidaktischen Diskursen behandelt, in denen wissenschaftliche Erkenntnisinteressen und praktische Veränderungsintentionen zusammentreffen.

Die Beiträge

Der Sammelband enthält 22 Beiträge, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Diskursraums einer Wissenschaft von der Hochschuldidaktik beziehen. Die Beiträge sind nach Themenclustern geordnet, allerdings stellen diese jeweils nur die Ausgangspunkte dar, unter denen die einzelnen Autorinnen und Autoren ihre jeweiligen Zugänge zu hochschuldidaktischen Fragestellungen entwickeln.

1. Struktur und Entwicklung des Diskurses

Am Anfang steht eine Skizze zur analytischen Explikation von Hochschuldidaktik als Wissenschaft von *Rüdiger Rhein*. Diese Sicht auf die Hochschuldidaktik beansprucht nicht, einen systematischen Rahmen für die folgenden Beiträge zu setzen, sondern versteht sich als Aufforderung, aber auch als Herausforderung an den hochschuldidaktischen Diskurs, die Grundlagen seiner Wissenschaftlichkeit zu reflektieren.

Peter Tremp untersucht in seinem Beitrag Hochschuldidaktik als Didaktik der tertiären Stufe des Bildungssystems und als Teil der bildungswissenschaftlichen Didaktik unter historischen und systematischen Gesichtspunkten. Die Besonderheit der Hochschuldidaktik im Rahmen einer umfassenden bildungswissenschaftlichen Didaktik ergibt sich aus Hochschul- und Bildungsreformen sowie gesellschaftlichen Fragestellungen, und in der Betonung von Besonderheiten des akademischen Lernens und wissenschaftlicher Arbeitsweisen.

Tobias Schmohl lenkt den Blick auf eine inter- und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. Auch aus dieser Perspektive erweist sich ein Rekurs auf die historische Entwicklung der Wissenschaftsproduktion an den Hochschulen als produktiv, der darauf aufmerksam macht, dass eine Lösung der Hochschuldidaktik aus einer disziplinär gegründeten Verortung im Wissenschaftssystem zu einer Erweiterung von Erkenntnisweisen und

Forschungsmethoden und damit zu einer Ausformung des hochschuldidaktischen Diskursrahmens führt.

Der Diskursraum könnte mit Beiträgen zur Hochschulbildungsforschung bzw. zur Hochschulforschung noch ausgeweitet werden, wie dies etwa in den Sammelbänden von Goldschmidt, Teichler & Webler (1984) oder Oehler & Webler (1988) erfolgt ist, allerdings hätte dies einen breiteren Herausgeberansatz erfordert, der mit diesem Band nicht angestrebt war. Die Beiträge dieser Anthologie weisen gleichwohl zahlreiche Verbindungslinien dazu auf.

2. Bezugswissenschaften

Für die Hochschuldidaktik spielen zahlreiche Bezugswissenschaften eine Rolle. *Wolfgang Nieke* zeigt in seinem Beitrag verschiedene Verbindungen der Hochschuldidaktik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf, die Theoriefiguren zur Verfügung stellt, mit denen sich relevante Aspekte auch der Hochschulbildung wissenschaftlich erschließen lassen.

Eine andere wichtige Bezugsdisziplin ist die Psychologie, deren reichhaltigen Fundus theoretisch und methodisch geprüfter Erkenntnisse *Martina Mörth, Hiltraut Paridon, Natalie Enders* und *Immanuel Ulrich* in einem detaillierten und systematischen Überblick sichten und Ansatzpunkte für praktische Anwendungen in Lehre und Studium aufzeigen.

Philipp Pohlenz nimmt verschiedene soziologische Perspektiven auf die Hochschule in den Blick und diskutiert sie hinsichtlich ihres Potenzials für die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik. Von Belang sind soziologische Erkenntnisse über gesellschaftstheoretische Rahmungen der Hochschulbildung, Hochschulen als Organisationen und als Sozialisationsräume, relevante Akteursgruppen, Sozialformen und weitere Merkmale von Lehre und Studium.

Das Handlungsfeld der Hochschulbildung spielt auch innerhalb der Wirtschaftspädagogik eine zunehmende Rolle. *Taiga Brahm* und *Ulrike Weyland* loten vor dem Hintergrund beruflicher Bildung das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung in ihrem Potential für die Hochschulbildung aus und diskutieren, wie Ansätze der beruflichen Bildung für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht werden können.

Eine besondere Affinität zur Hochschulbildung besitzt die Erwachsenenbildung, weil Studierende im Grundsatz als erwachsene Lerner*innen zu betrachten sind. *Wolfgang Jütte* zeichnet in seinem Beitrag das didaktische Denken und Handeln in der Erwachsenenbildungswissenschaft nach, zeigt erwachsenenpädagogische Impulse für die Weiterentwicklung hochschulischen Lernens auf und betrachtet das Zusammenspiel zwischen Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und Hochschuldidaktik.

Geringe Aufmerksamkeit haben bislang sozio-kulturelle Perspektiven im hochschuldidaktischen Diskurs gefunden. Ganz zu Unrecht, wie *Beatrix Wildt* in ihrem Beitrag zu Theatralität und Körperlichkeit professioneller Praktiken im Rahmen von Hochschule und Wissenschaft nachweist und Ansatzpunkte für sozial- und kulturwissenschaftlich inspirierte Forschung und Praxis in der Hochschuldidaktik aufzeigt.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle relevanten Bezugswissenschaften mit einem eigenen Beitrag bedacht werden konnten. So fehlt in dieser Anthologie etwa die Philosophie als Bezugswissenschaft. Die Philosophie spielte bei

der Neukonzipierung der Hochschulbildung um die Wende zum 19. Jahrhundert eine herausragende Rolle: Die Berliner Hochschulreformer um Humboldt, Schleiermacher und Fichte waren cum grano salis Philosophen, und die Hodegetik, die sich zur Aufgabe setzte, die Studierenden auf dem Weg (gr. ὁδός, hodos) in die Wissenschaft zu führen (gr. ἄγειν, ágein) und die zu Recht als Vorläufer der Hochschuldidaktik angesehen werden kann, wurde an den deutschen Universitäten durchweg von Philosophen vertreten. Weitere Bezugswissenschaften wären etwa die Wirtschaftswissenschaften, nicht nur als Brücke zur Bildungsökonomie, oder auch die Ethnologie, deren Methodenrepertoire vermehrt in der Hochschuldidaktik rezipiert wird.

Als Bezugsdisziplin für die Hochschuldidaktik muss ferner auch die Mediendidaktik gelten. *Barbara Getto* und *Michael Kerres* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Verankerung mediendidaktischer Innovationen in der Hochschule auseinander und gehen der Frage nach, welche Rolle die Digitalisierung von Studium und Lehre auf den unterschiedlichen Ebenen von Hochschule spielt.

Bettina Jansen-Schulz schließlich fragt nach der Berücksichtigung und der Wirkung von Aspekten der Gender-Diversity-Forschung in der Hochschuldidaktik und ihrer jeweiligen Entwicklung seit Ende der 1960er Jahre über den Bologna-Prozess bis heute. Sie zeigt in ihrem Beitrag auf, dass Hochschuldidaktik und die Gender-Diversity-Forschung als je eigenständige wie auch als verbundene Wissenschaften in die Hochschulentwicklung hineinwirken konnten.

3. Forschungsstrategien

Mit den verschiedenen Bezugswissenschaften erschließen sich der Hochschuldidaktik auch unterschiedliche Forschungsstrategien und Forschungsmethoden. Und ohnehin zählte die empirische Fundierung von Studienreformen von Beginn an zum Anforderungsprofil der Hochschuldidaktik. Insofern kann sie zwar auf einen beachtlichen Fundus forschungsstrategischer Erfahrungen zurückblicken; dennoch bedarf es einer (selbst)kritischen Betrachtung der methodischen, epistemischen, ontologischen und professionstheoretischen Dimensionen, um die zugrunde liegenden Annahmen, Voraussetzungen und Grenzen hochschuldidaktischer Forschung einordnen zu können.

Ingrid Scharlau und *Tobias Jenert* werfen einen kritischen Blick auf Evidenzbasierung und zeigen, wie sich methodische Probleme bzw. fragwürdige methodische Praktiken auf die Aussagekraft empirischer Untersuchungen auswirken und damit die Erfordernisse einer Evidenzbasierung verfehlen. Ziel ihres Beitrages ist es, deutlich machen, welche Annahmen, Voraussetzungen und Grenzen mit dem vermeintlich neutralen Konzept für die Hochschuldidaktik verbunden sind.

Gabi Reinmann diskutiert in ihrem Beitrag, inwiefern Design-Based Research (DBR) als eine Variante von Hochschulbildungsforschung Lehrinnovationen befördern kann. DBR eignet sich als forschungsmethodologischer Rahmen in der Hochschuldidaktik, Lehrentwicklung reflexiv voranzubringen und einen Beitrag dazu zu leisten, eine innovationsfreundliche Lehr- und Forschungskultur zu befördern.

Angelika Thielsch stellt mit der Feld- und Interventionsforschung zwei Forschungszugänge vor, die sich zum Ziel setzen, Handlungskontexte gemeinsam verstehen zu lernen und eine gemeinschaftliche Wissensproduktion mit den Akteursgruppen im erforschten

Bildungskontext zu erreichen. Exemplarisch wird erläutert, auf welchen Ebenen und zu welchen Zielen hochschuldidaktische Forschung auf diese Zugänge zurückgreifen kann.

An der gemeinschaftlichen Wissensproduktion mit den Akteursgruppen im Handlungsgefüge der untersuchten Bildungskontexte setzt auch das Konzept der öffentlichen Soziologie an, mit dem *Ines Gottschalk* die Hochschulbildungsforschung auf dem Weg zu einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik verortet. In Anknüpfung an die Aktions- bzw. Handlungsforschung in den Anfängen der Hochschuldidaktik wird hier ein reichhaltiges Repertoire zur Kommunikation zwischen Forschung und Beteiligten in sozialen Handlungsfeldern sichtbar gemacht und an Vorhaben aus dem Kontext der Hochschulbildung exemplifiziert.

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich an einer Vielzahl von Hochschulen ein datenbasiertes Verfahren zur Organisations- und Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium etabliert. *Uwe Schmidt* und *Tamara Zajontz* zeigen am Modell des Qualitätskreislaufs, wie Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement methodisch und empirisch gehaltvoll ihren Platz finden kann.

Institutional Research soll die Hochschulen in die Lage versetzen, Daten über die eigenen Prozesse und Wirkungen für strategische, hochschulpolitische, administrative und hochschuldidaktische Entscheidungsprozesse nutzbar zu machen. *Nicole Auferkorte-Michaelis* und *Patrick Hintze* richten in diesem Sinne ihren Blick auf die Gesamtheit aller Datenquellen, die den Hochschulen als Institution zu ihrer Selbstreflexion und Entscheidungsoptimierung zur Verfügung stehen. Die Heterogenität und Vielfalt der Informationsquellen, unter Einschluss des Erfahrungswissens der Hochschulangehörigen, erfordert eine sorgfältige Interpretation und Konsensbildung innerhalb der Hochschulen, die Chancen für organisationales Lernen eröffnet.

Auch die Zusammenstellung der Beiträge zu hochschuldidaktischen Forschungsstrategien, durch die Hochschuldidaktik erst zu einem wissenschaftlichen Unternehmen wird, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So klingen in einigen Beiträgen in diesem Band (etwa bei Thielsch, Gottschalk oder Wildt) Bezüge auf die Aktions- und Handlungsforschung an. Auch bei Reinmann, Auferkorte-Michaelis & Hintze sowie Schmidt & Zajontz findet die Kooperation der Akteursgruppen im Forschungsprozess, die für Aktionsforschung charakteristisch ist, Berücksichtigung. Affinitäten bestehen – worauf oben schon verwiesen wurde – zu ethnologischen Forschungsansätzen. Nach wechselvollen Konjunkturen in der Hochschuldidaktik rückt Aktionsforschung heute wieder verstärkt auf die Agenda (vgl. Feindt, Rott & Altrichter, 2020; Langemeyer, 2020; Empirische Pädagogik, 2023, 37(3)/in Vorb.)

4. Scientific Community

Nach den Bezugswissenschaften und den Forschungsstrategien richtet diese Anthologie den Blick auf soziale Konstellationen, in denen die Hochschuldidaktik ihre Handlungsmöglichkeiten als Wissenschaft wahrnimmt. Ausgangspunkt der Fragestellungen unter diesem Blickwinkel ist der Modus, in dem Hochschuldidaktiker*innen Wissenschaft und Praxis miteinander verschränken. Ein Spannungsfeld ergibt sich daraus, dass Hochschuldidaktiker*innen als Akteursgruppe zwar wissenschaftliche Kompetenzen für ihre berufliche Tätigkeit in den Hochschulen mitbringen und ihre Tätigkeiten insoweit Merkmale professioneller Berufe aufweisen, ihre institutionelle Verortung

innerhalb der Organisation Hochschule aber die Wahrnehmung wissenschaftlicher Aufgaben einschränkt.

Marianne Merkt diskutiert diese Problematik als Thema einer Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. Für die Hochschuldidaktik stellt sich die Frage, wie sie sich in Hochschulen als Bildungsorganisationen positionieren will. Zur Klärung dieser Frage wird eine Betrachtung des Zusammenhangs von Hochschulbildung und Hochschuldidaktik aus professionstheoretischer und organisationspädagogischer Sicht vorgenommen.

Mit dem Begriff Third Space wird in Hochschulen ein Arbeitsfeld bezeichnet, das zwischen Wissenschaft und klassischer Verwaltung liegt und Charakteristika beider Bereiche in sich vereint. *Peter Salden* und *Benno Volk* stellen in ihrem Beitrag dar, wie sich allgemeine Charakteristika des Third Space in der Hochschuldidaktik spezifisch ausprägen, und argumentieren, dass Hochschuldidaktik als ein prototypisches Beispiel für den Third Space dienen kann. Dies gilt insbesondere für Hochschuldidaktik als eine treibende Kraft in der Hochschulentwicklung, für die sie ein theoretisch und empirisch fundiertes Instrumentarium bereithält.

Wie weit Hochschuldidaktik in den Kern der akademischen Funktionen hineinreicht, zeigt sich im Konzept des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). SoTL eröffnet nicht nur verschiedene Möglichkeiten, konkrete Situationen des Lernens und Lehrens zum Gegenstand von Forschung zu machen, sondern gibt auch wichtige Impulse für den Diskurs über eine Wissenschaft der Hochschuldidaktik. *Maik Arnold, Nerea Vöing* und *Sabine Reisas* zeigen in ihrem Beitrag die Wirksamkeit einer solchen Form von Lehrentwicklung auf und diskutieren, welche Rolle SoTL durch die forschungsbasierte Auseinandersetzung mit eigener Hochschullehre für die Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik spielen kann.

5. Ausblicke

Das Spektrum der Beiträge zur Struktur und Entwicklung des Diskursraums der Hochschuldidaktik, zu den Bezugswissenschaften und Wissenschaftsgebieten, zu Forschungsstrategien und zur Situierung der Hochschuldidaktik in einer Scientific Community wird durch zwei Herausgeberbeiträge abgeschlossen. Auch diese Beiträge streben keine Vollständigkeit an, sondern verstehen sich als Impulse zu weiteren Diskussionen, die systematische mit historisch genetischen Erörterungen verbinden.

Rüdiger Rhein versucht unter systematischen Gesichtspunkten eine Bilanzierung durch eine begriffliche Präzisierung der Struktur des Diskursraumes, dessen Vermessung das Grundanliegen dieser Anthologie darstellt.

Johannes Wildt legt einmal mehr den Schwerpunkt auf die historisch-genealogische Entwicklung der Hochschuldidaktik, indem er ihren Weg von einer wissenschaftlichen Fundierung und Reflexion der Reform der Hochschulbildung, die an Universitäten institutionalisiert ist, zu einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft skizziert. Er verortet dabei die Hochschuldidaktik in einem *transformative turn*, der sie über die institutionellen Grenzen der Hochschule hinausführt und ihr durch die Verknüpfung mit sozial-ökologischen, kulturellen und politischen Transformationsprozessen neue Handlungsmöglichkeiten erschließt und damit ebenfalls zu einer Transformation der Hochschulbildung beiträgt.

Zum Schluss soll noch auf eine substantielle Lücke des hochschuldidaktischen Diskurses hingewiesen werden, die der vorliegende Sammelband nicht ausdrücklich thematisiert: die Differenzierung in eine allgemeine und fachbezogene Hochschuldidaktik. Zwar finden sich in den Beiträgen dieses Sammelbandes immer wieder Hinweise auf einzelne Studiengänge bzw. Studienfächer. Die Argumentation verbleibt aber notwendigerweise auf einer allgemeinen Ebene. Da sich die Hochschulbildung jedoch vorrangig im Kontext einzelner, konkreter Fächer bewegt, erfordert auch der hochschuldidaktische Diskurs eine Differenzierung, die aus anderen Teilbereichen des Bildungssystems bekannt ist, insbesondere in der Schulpädagogik als Ausformung von Fachdidaktiken. Vergleichbare Entwicklungen haben sich in den Hochschulen, abgesehen von der Lehrerbildung (vgl. dazu die Gliederungen einschlägiger Handbücher, etwa Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004; Cramer, König, Rothland & Blömeke., 2020), nur in wenigen Studiengängen bzw. Studienfächern vollzogen (vgl. dazu Jahnke & Wildt, 2011; Wildt, 2007; 2016; Wildt & Jahnke, 2012). Zwar war die Studienreform von Beginn an immer auch fachbezogen angelegt. Fachkulturelle Unterschiede wurden schon früh registriert, dies zeigen einschlägige hochschuldidaktische Publikationen in den Reihen »Blickpunkt« und »Materialien« der AHD, und auch heute plädiert die allgemeine Hochschuldidaktik für »Fachsensibilität« (Scharlau & Keding, 2016). In einem umfassenden hochschuldidaktischen Diskurs sollte es darum gehen, fachliche mit fachübergreifenden Perspektiven theoretisch, methodisch und praxeologisch enger zu verschränken. Die Herausgeber beteiligen sich an entsprechenden Vorhaben. So ist Rüdiger Rhein an der Herausgabe einer Reihe zur Wissenschaftsdidaktik im transcript-Verlag beteiligt, in der u.a. ein Band zu einzelnen Disziplinen erschienen ist (Reinmann & Rhein, 2023). Johannes Wildt ist Initiator einer Plattform zur fachbezogenen Hochschuldidaktik, die 2023 als Ergänzung zum Neuen Handbuch Hochschullehre, das fachübergreifend angelegt ist, vom DUZ-Medienhaus aufgesetzt wird.

Danksagung

Als Herausgeber waren wir beeindruckt von der Bereitschaft und dem Interesse der Autorinnen und Autoren, an dem Sammelband mitzuwirken. Wir haben in unserer redaktionellen Arbeit nicht nur erfahren können, in welch großem Umfang unser Anliegen geteilt wurde, die wissenschaftlichen Grundlagen der hochschuldidaktischen Arbeit zu reflektieren und damit dem beobachtbaren Auseinanderdriften von wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven auf die Hochschuldidaktik entgegenzuwirken. Wir haben es auch als bereichernd erlebt, wie intensiv sich die Autorinnen und Autoren darauf eingelassen haben, mit uns über die aufgeworfenen Fragen zu diskutieren, Anregungen aufzunehmen und ihre eigenen Ansichten auszuarbeiten. Wir sind deshalb zuversichtlich, dass der Sammelband Impulse gibt, den angestoßenen Diskurs weiterzuführen.

Literatur

Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (2001). *Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung).* Berlin: Raabe (seit 2002 hg. von B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, M. Wiemer, B. Szczyrba & J. Wildt). Berlin: DUZ-Medienhaus.

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Westermann.

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.

Empirische Pädagogik. (2023, in Vorb.). Schwerpunktheft Aktionsforschung in der Hochschuldidaktik. *37*(3).

Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 733–740). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Goldschmidt, D., Teichler, U. & Webler, W.-D. (1984). *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht.* Frankfurt a.M., New York: Campus.

Huber, L. (Hg.). (1983). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hg. v. D. Lenzen; Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta.

Jahnke, I. & Wildt, J. (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 121. Bielefeld: wbv.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. Ein Fundstück für die Hochschuldidaktik? In A. Werner, T. Brinker, A. Spiekermann, M. Merkt & B. Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 55–63). Bielefeld: wbv media.

Oehler, C. & Webler, W.-D. (1988). *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 84. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. Bielefeld: transcript.

Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Das Vergnügen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 39–56). Wiesbaden: Springer.

Wildt, J. (2007). Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (K)eine Alternative. In R. Pöppinghege (Hg.), *Geschichte lehren an der Hochschule* (S. 15–28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Wildt, J. (2011). Hochschuldidaktik als Grenzgängerei. In M. Eger, B. Gondoni & R. Kröger (Hg.), *Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik* (S. 63 -73). Münster: Lit.

Wildt, J. (2016). Fachbezogene Ausdifferenzierung und Kohärenz im hochschuldidaktischen Diskurs. In M. Heiner, S. Dany, T. Haertel, C. Terkowsky, M. Quellmelz & B. Baumert (Hg.), *Was ist »gute Lehre«? Perspektiven der Hochschuldidaktik.* Blickpunkt Hochschuldidaktik 129 (S. 85–96). Bielefeld: wbv.

Wildt, J. & Jahnke, I. (Hg.). (2012). Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen/Teil 1+2 (Schwerpunkthefte). *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5*(2+3).

I Struktur und Entwicklung des Diskurses

Hochschuldidaktik als Wissenschaft – eine analytische Explikation

Rüdiger Rhein

Zusammenfassung: *Der Beitrag fragt nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Antwort auf die Frage skizziert, was Wissenschaft im Allgemeinen auszeichnet. In einem zweiten Schritt wird auf den Wissenschaftscharakter von Didaktik reflektiert: Didaktik lässt sich durch das Zurückdenken auf ihre Kernaufgabe als Vermittlungswissenschaft, durch das Zurückdenken auf ihre spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisse als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft, und durch das Zurückdenken auf Figuren der diskursiven Selbstvergewisserung des Lehrhandelns als kritische Reflexionswissenschaft auffassen. Abschließend erfolgt exemplarisch ein Überblick zu hochschuldidaktischen Themenfeldern.*

Schlagworte: *Didaktik als Wissenschaft, wissenschaftliche Hochschuldidaktik, Themenfelder der Hochschuldidaktik*

1 Einleitung

Dieser Beitrag skizziert eine analytische Explikation von Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Entlang folgender Leitfragen werden wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik erörtert:

- Was zeichnet den *Wissenschafts*charakter von Hochschuldidaktik aus? Welches Wissen generiert Hochschuldidaktik, und inwiefern kann dieses Wissen als wissenschaftlich gelten?
- Wie grenzt sich wissenschaftliche Hochschul*didaktik* gegenüber anderen wissenschaftlichen Zugriffen auf hochschulisches Lehren und Lernen ab? Und wie grenzt sich Hochschuldidaktik gegenüber benachbarten wissenschaftlichen Befassungen mit dem Sachverhaltskomplex *Wissenschaft – Hochschule – Bildung* ab?
- Was sind genuine Themen(felder) einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik?

2 Hochschuldidaktik – eine Begriffsbestimmung

Im Rahmen einer Arbeitsdefinition[1] soll hier unter *wissenschaftlicher* Hochschuldidaktik die empiriebasierte und theorieorientierte Modellierung der Möglichkeitsräume einer lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft verstanden werden.[2] Als wissenschaftliche *Didaktik* ist ihr leitendes Erkenntnisinteresse die Aufklärung von Anforderungshorizonten und der Ausweis, die Untersuchung und die Erprobung von Gestaltungsoptionen in der Induzierung von akademischen Lernprozessen im Zuge der lehrenden Bezugnahme auf Wissenschaft.[3] Dies gilt sowohl in einem engeren, auf unmittelbare Lehrpraxis bezogenen Verständnis (Mikrodidaktik) als auch in einer erweiterten, auf die Studiengangsebene (Mesodidaktik) und auf die Institution Hochschule, ihren (Ausbildungs-)Auftrag und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Vorgaben (Makrodidaktik) bezogenen Perspektive.

Hochschuldidaktik *als Praxis* ist dagegen eine Artikulationsform der Hochschullehre, in der Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens *gemacht* wird. Hochschuldidaktik als Praxis – im Sinne einer theoretisch gegründeten reflexiven Handlungslehre – ist das je spezifische Artikulationsschema (*type*) der Gestaltung bzw. Formgebung lehrender Bezugnahme auf Wissenschaft – ebenfalls auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene. *Praktische Hochschuldidaktik* ist dann der tätige Vollzug von Hochschullehre (*token*) vor dem Hintergrund einer konzeptuell begründeten hochschuldidaktischen Handlungslehre, auch hier sowohl auf einer mikrodidaktischen wie auch auf einer meso- und makrodidaktische Ebene (etwa als Curriculumentwicklung und pädagogische Organisationsentwicklung).

Der Begriff »Hochschuldidaktik« verweist aber nicht nur auf ein wissenschaftliches Feld und auf ein Artikulationsformat der Hochschullehre, sondern auch auf professionelle Tätigkeiten im Third Space (Beratung und Weiterbildung von Lehrenden,

---

1 Hochschuldidaktische Grundauffassungen zeigen sich in Wörterbucheinträgen (Webler & Wildt, 1980; Huber, 1989; Suesserott, 1997; Metz-Göckel, 1999; Marx, 2012), Handbüchern (Huber, 1983; Berendt, 1994–2001 bzw. Berendt et al., 2002ff.; Kordts-Freudinger, Schaper, Scholkmann & Szczyrba, 2021; Schmohl & Philipp, 2021), Systematisierungs- und Kartierungsvorschlägen (Zillober, 1984; Tremp & Eugster, 2020; Merkt, 2021), sowie Bilanzierungen (Reiber & Richter, 2007; Weil, Schiefner, Eugster & Futter, 2011; Weil, 2018) und Beiträgen in einschlägigen Festschriften (Asdonk, Kroeger, Strobl, Tillmann & Wildt, 2002; Merkt & Mayrberger, 2007; Schneider & Szczyrba, 2010; Reinmann, Ebner & Schön, 2013; Webler & Jung-Paarmann, 2017).

2 An dieser Stelle zeigen sich durchaus Differenzen zu anderen Auffassungen vom Proprium der Hochschuldidaktik, die auf unterschiedlichen Prämierungen im Dreieck von Lehren, Lernen und Wissenschaft beruhen. Als Ausgangspunkt der Didaktik wird hier das Lehren gesetzt, das sachlogisch aber stets auf Lernen zielt und notwendigerweise auch einen Inhaltsbezug aufweisen muss. Dabei soll ein weiter Begriff von Lehren zugrunde gelegt werden, der sich auch auf Lernberatung oder auf das [Fremd-]Arrangement von Lern- und sogar von Selbstlernumgebungen bezieht; Autodidaktik ist dann ein Grenzfall, in dem das didaktische Moment in der Bearbeitung der Anforderungen an die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses hinterlegt ist.

3 Die Hochschulen sind Bildungseinrichtungen, in denen sich akademische, also auf Wissenschaft bezogene Lehr- und Lernprozesse vollziehen. Über die Zwecke und Kontexte dieses Wissenschaftsbezugs ist damit noch nichts gesagt; diese können durchaus auch einen Berufsfeldbezug haben oder in gesellschaftliche Reform- und Transformationsprozesse eingebettet sein.

Begleitung von Studiengangs- und Curriculumentwicklung sowie pädagogischer Organisationsentwicklung und Beteiligung am Qualitätsmanagement auf allen didaktischen Handlungsebenen). Diese umfassen sowohl Tätigkeiten in der direkten Interaktion mit Lehrenden als auch Tätigkeiten in entsprechenden Institutionalisierungs- und Organisationsformen, etwa im Bildungsmanagement und in der Programmplanung.

Eine wissenschaftssoziologische Besonderheit besteht darin, dass Hochschuldidaktik als Wissenschaft nicht nur durch Akteure getragen wird, die (1.) institutionell explizit als Forschende ausgewiesen sind (unabhängig davon, ob es sich dabei um Forschende handelt, die sich aus unterschiedlichen etablierten disziplinären Perspektiven mit hochschuldidaktischen Forschungsfragen beschäftigen, oder um Mitglieder einer (inter- oder trans-)disziplinär (schon) eindeutig adressierbaren scientific community, die sich exklusiv mit hochschuldidaktischen Forschungsfragen beschäftigen), sondern auch (2.) in eigener Sache durch Hochschullehrende selbst, und (3.) durch Akteure im Third Space (was selbstredend nicht bedeutet, dass im Umkehrschluss auch alle Third-Space-Akteure oder gar alle Lehrenden hochschuldidaktische Forschung betrieben).

Allerdings müssen an dieser Stelle die nur empirisch beantwortbaren Fragen offen bleiben, in welchem Maße Hochschuldidaktik *tatsächlich* in diesen Akteursgruppen (bzw. in Konstellationen dieser Gruppen) betrieben wird, und inwiefern Hochschuldidaktik als ein *einheitliches* Forschungsfeld oder gar als etablierte (Inter- oder Trans-)Disziplin angesehen werden kann. Die hochschulpolitische, somit normative Idee, dass Hochschuldidaktik (aus guten Gründen) ein gemeinsam geteiltes Projekt dieser drei Akteursgruppen sein *sollte*, wird hier ebenfalls nicht diskutiert.

3 Was ist Wissenschaft?

Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik setzt eine Klärung des Wissenschaftsbegriffs voraus. Um hier eine zu frühe Engführung zu vermeiden,[4] soll Wissenschaft zunächst allgemein als spezifische, historisch und sozial-kulturell situierte Praxis der methodologisch reflektierten und methodisch geleiteten Erzeugung von Wissen unter Ausweis seiner Geltungsbedingungen konzeptualisiert werden.[5] Eine strenge Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft durch kategoriale und hinreichende Abgrenzungskriterien erweist sich gleichwohl als notorisch schwierig.

---

4 Eine solche Engführung des Wissenschaftsbegriffs wäre etwa die Dominantsetzung der empirisch verfahrenden Beobachtungswissenschaften; dies würde jedoch wissenschaftsphilosophisch und wissenschaftshistorisch auf impliziten Wertungen und Präferenzen beruhen und eine spezifische Deutungshoheit artikulieren (Kogge, 2022). Eine solche Engführung würde dem Spektrum der an den Universitäten vertretenen Disziplinen nicht gerecht werden, gelten doch die Mathematik (als Formalwissenschaft), hermeneutisch verfahrende Wissenschaften, poietische Disziplinen (wie die Ingenieurwissenschaften), die Rechtswissenschaft oder die Theologie ebenfalls als wissenschaftlich. Insofern bietet es sich an, von einer Pluralität wissenschaftlicher Typen auszugehen (vgl. Kogge, 2022).

5 Betonen lassen sich dabei das *Ziel* und der *Zweck* von Wissenschaft, der *Prozess*, wie sich systematisch wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen lassen, und der *Ergebnischarakter* wissenschaftlicher Tätigkeit.

Für die Explikation von Wissenschaft lassen sich aber verschiedene graduelle Kriterien veranschlagen, die als notwendig für Wissenschaftlichkeit angesehen werden können.

Mindestens ist Wissenschaft ein spezifisches geistiges Verhältnis zur Welt. Nicht alle geistigen Verhältnisse sind jedoch wissenschaftlicher Natur. Es erscheint zweckmäßig, den Wissenschaftsbegriff auf solche geistigen Verhältnisse zu beziehen, die Wissen generieren, denn Wissensgenese kann als ein notwendiges (wenngleich nicht hinreichendes) Merkmal von Wissenschaft gelten. In Abgrenzung zu anderen Wissensformen reklamiert wissenschaftliches Wissen die Erfüllung spezifischer Kriterien: Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich nach eigenem Anspruch durch seine methodisch kontrollierte Genese und Genauigkeit, durch seine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und durch seine Bewährung in unterschiedlichen und wiederholten Prüfungs- und Stabilisierungsverfahren aus.[6]

In einer ausführlichen Explikation identifiziert Hoyningen-Huene (2009, S. 22) *Systematizität* »als das, was Wissenschaft ausmacht«: »Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen, primär durch seinen höheren Grad an Systematizität«, wobei wissenschaftliches Wissen in neun Dimensionen systematischer ist als andere Wissensarten, nämlich hinsichtlich (1) Beschreibungen, (2) Erklärungen, (3) Vorhersagen, (4) der Verteidigung von Wissensansprüchen, (5) kritischem Diskurs, (6) epistemischer Vernetztheit, (7) dem Ideal der Vollständigkeit, (8) der Vermehrung von Wissen und (9) der Strukturierung und Darstellung von Wissen – ohne dass alle neun Dimensionen immer für alle Wissenschaften zwingend einschlägig sind.[7]

Gleichwohl gibt es unterschiedliche Wissenstypen; insbesondere ist Wissen nicht notwendig propositional.[8] Inspiriert durch einen ideengeschichtlichen Rückgriff auf Aristoteles Nikomachische Ethik (6. Buch, 3.2, 1139b, 18ff.) lassen sich heuristisch fünf

6 Vgl. ähnlich auch Carrier (2009, S. 312): »Wissenschaft bezeichnet ein zusammenhängendes System von Aussagen, Theorien und Verfahrensweisen, das strengen Prüfungen der Geltung unterzogen wurde und mit dem Anspruch objektiver, überpersönlicher Gültigkeit verbunden ist.« Dies schließt nicht aus, dass einzelne Bestände des Wissenschaftswissens einer intersubjektiven Überprüfung (längere Zeit) faktisch nicht unterzogen worden sind. Unbenommen bleibt ferner, dass auch wissenschaftliches Wissen einen Deutungs- und Handlungsrahmen *voraussetzt*, der von den Sachverhalten, die innerhalb seiner und durch ihn aufgewiesen werden, nicht erzeugt und weder bewiesen noch widerlegt werden kann. So muss etwa empirisch verfahrende Wissenschaft mindestens voraussetzen: die Existenz einer Außenwelt, Regelmäßigkeiten in der Außenwelt, also den Umstand, dass unter generell gleichen Bedingungen generell Gleiches erfolgt, und Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis dieser Außenwelt. Auch nicht-empirische Wissenschaften sehen sich mit Grundlagenproblemen konfrontiert, vgl. etwa für die Mathematik die Gödelschen Unvollständigkeitssätze. Unbenommen bleibt ferner, dass wissenschaftliches Wissen trotz seiner methodisch geleiteten Genese im Zweifel nur unter je spezifischer paradigmatischer Situiertheit Geltung beanspruchen kann.

7 Vgl. ausführlich Hoyningen-Huene, 2013. Systematizität ist dabei ein *graduelles* Kriterium zur Abgrenzung *innerhalb* eines Kontinuums von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen (Bartels, 2021, S. 112). Davon unabhängig stellt sich die Frage, ob es noch andere graduelle oder auch kategoriale Abgrenzungskriterien gibt, und inwiefern diese Kriterien für eine Abgrenzung geeignet sind. So hält Bartels (2021, S. 112ff.) das Systematizitätskriterium für zu schwach.

8 Vgl. zur Explikation des Wissensbegriffs exemplarisch Grundmann, 2008, S. 71ff.

geistige Bereiche veranschlagen: Kunst [τέχνη], Wissenschaft [ἐπιστήμη], Klugheit [φρόνησις], Weisheit [σοφία] und Verstand [νοῦς].[9] Akzeptiert man die These, dass in diesen geistigen Bereichen jeweils (wenn auch unterschiedliches) Wissen generiert wird, so indizieren diese Bereiche ein Spektrum relevanter Wissensformen: Faktenwissen als Repräsentation von Erfahrungstatsachen, instrumentell-operatives dingweltliches Methodenwissen, sozialweltliches Handlungswissen, ethisch-moralisches Wissen, grundlegendes Orientierungs- und Reflexionswissen und nicht-empirisches Weltwissen, Weisheitslehren[10] sowie im Grenzbereich spirituelles Wissen.[11]

Ein besonderes Merkmal von Wissenschaft ist ihre Artikulation in *Theorien* und *Modellierungen*: »Wissenschaft [unterscheidet] sich von Alltagswissen wesentlich durch Theoriebildung und Einführung theoretischer Entitäten [.]. Theorien und Modelle enthalten Begriffe, die sich auf ›Unbeobachtbares‹ beziehen und dadurch über den Rahmen hinausgehen, der durch ›unmittelbare‹ Erfahrung gesteckt ist. Theoretische Begriffe erhalten ihre Bedeutung nicht ausschließlich durch beobachtbare Sachverhalte, sondern teilweise durch ihre spezifische Rolle innerhalb eines Begriffsnetzes.« (Bartels, 2021, S. 113).[12]

Die Auslegung des Theoriebegriffs sollte nicht etymologisch enggeführt erfolgen, indem Theorie lediglich als ein unbeteiligtes Schauen aufgefasst wird.[13] Unter Theo-

---

9 Vgl. zu diesen Begriffen im Detail Horn & Rapp, 2002. Vgl. zur Verwendung dieser spezifischen Heuristik im Hinblick auf die Rekonstruktion der Quellen moderner Wissenschaften Kogge, 2022, S. 22f. sowie Fahr, 2020 im Hinblick auf eine Auslegung des Wissenschaftscharakters der Hochschuldidaktik als Grundrisswissenschaft.

10 Vgl. etwa Böhme, 1984 zur Philosophie nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als (spezifisch europäische Form der) Weltweisheit und als Lebensform.

11 Im Kontext von Wissenschaftlichkeit Spiritualität ins Spiel zu bringen ist spezifisch riskant. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass spirituelles Wissen von religiösem Offenbarungsglauben unterschieden werden muss und auch nicht esoterisch missverstanden werden darf. Spirituelles Wissen verweist wesentlich auf Wissen, das sich im Kontext meditativer Bewusstseinszustände einstellt, vorbehaltlich der Frage, inwiefern sich dieses mutmaßliche Wissen dann tatsächlich als Wissen rechtfertigen lässt, insbesondere im Hinblick auf seine intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Vgl. zu Spiritualität und Wissenschaftlichkeit Jaeger, 2017; Dievernich, Döben-Henisch & Frey 2019; Frey, 2020.

12 Vgl. zur »Idee von Wissenschaft« auch Detel (2007, S. 89, Kursivsetzungen im Original): »Die Wissenschaft will gewöhnlich nicht nur Tatsachen feststellen, sondern sucht auch nach den *Ursachen* und damit nach *Erklärungen* festgestellter Tatsachen; und sie befasst sich nicht nur mit *einzelnen* Tatsachen und Ursachen, sondern auch mit *allgemeinen Strukturen* von Klassen von Tatsachen und mit *allgemeinen Beziehungen* zwischen Klassen von Tatsachen. Auf diese Weise gewinnt die Wissenschaft auch *Tiefe* – in dem Sinne, dass sie versucht, Wissen über *nicht-wahrnehmbare Bereiche der Welt* zu gewinnen. Das wissenschaftlich etablierte Wissen soll außerdem nicht nur in Form einzelner Behauptungen, sondern in Form *mehrerer logisch zusammenhängender Aussagen* präsentiert werden, die einen größeren Gegenstandsbereich *systematisieren* können. Zugleich soll damit die *Vielfältigkeit* des Gegenstandsbereiches soweit wie möglich *reduziert*, also auf elementarere einfachere Faktoren zurückgeführt werden. Wissenschaftliches Wissen ist *intersubjektiv überprüfbar und kontrollierbar* – und damit *prinzipiell kritisierbar und verbesserungsfähig*. Wenn all diese Bedingungen erfüllt sind, spricht man davon, dass das wissenschaftliche Wissen in Form einer *wissenschaftlichen Theorie* dargestellt wird.«

13 »Das Wort ›Theorie‹ geht zurück auf das griechische Verb θεωρειν, das ›schauen‹, ›betrachten‹, ›sehen‹ bedeutet, aber auch schon gelegentlich mit ›einsehen‹ oder ›verstehen‹ zu übersetzen ist.

rie soll hier vielmehr eine spezifische geistige Bezugnahme verstanden werden. Für geistige Verhältnisse zur Welt ist Theorieförmigkeit allerdings nicht notwendig (wenngleich hinreichend) – es gibt nicht-theorieförmige geistige Verhältnisse zur Welt (etwa literarische Fiktionalität oder künstlerische Betrachtungen), die überdies auch Wissen generieren können.[14] Für Wissenschaftlichkeit – als *spezifisches* geistiges Verhältnis zur Welt – ist Theorieförmigkeit dagegen notwendig; sie ist aber nicht hinreichend, denn auch andere geistige Verhältnisse zur Welt können theorieförmig sein (etwa Professionswissen; Subjektive Theorien in unterschiedlichsten Praxisfeldern; politische Ideen und Weltanschauungen).[15] Zu unterscheiden sind also theorieförmige und nicht-theorieförmige geistige Verhältnisse sowie daran anschließend wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Theorieförmigkeit. Während Theorieförmigkeit allgemein durch spezifische Verweisstrukturen und widerspruchsfreie Zusammenhangsbeziehungen eines Satzsystems ausgezeichnet ist, erfordert die spezielle Theorieförmigkeit von Wissenschaft darüber hinaus Begründungsfiguren zur Rechtfertigung der in diesen Sätzen erhobenen Geltungsansprüche. In wissenschaftlichem Wissen artikuliert sich ein spezifisches theorieförmiges geistiges Verhältnis zur Welt; Wissenschaft ist diejenige Praxis, die dieses Wissen generiert. Wissenschaftliche Wissenstypen sind all diejenigen Wissenstypen, die spezifischen Ansprüchen genügen (Ausweis von Geltungsbedingungen, Erfüllung von Rechtfertigungskriterien in der diskursiven Verteidigung von Wissensansprüchen und erfolgreiche Konfrontation mit Prüfinstanzen und kritischen Einwendungen).

Können vor diesem Hintergrund *verschiedene* Wissenstypen als wissenschaftsfähig gelten? Oder beruht Wissenschaft auf einem einzigen Wissenstyp? Gibt es insbesondere theorieförmiges, aber nicht-propositionales wissenschaftliches Wissen? Mindestens kann Wissenschaft sämtliche geistigen Verhältnisse (einschließlich der wissenschaftlichen selbst) zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung machen. Sie generiert dann wissenschaftliches Wissen *über* diese geistigen Verhältnisse und das von ihnen erzeugte Wissen. Und wissenschaftliches Wissen ist nicht auf deskriptiv- und thetisch-propositionales Wissen begrenzt, solange es den spezifischen Abgrenzungskriterien genügt.

Eine andere Frage ist, in welchem Verhältnis Wissenschaft zu solchem Wissen steht, das in außerwissenschaftlichen Kontexten und Praxen spezifisch zweckmäßig oder erfolgreich ist, das aber nicht nur in nicht-epistemischen geistigen Bereichen generiert wird, sondern für das auch das Systematizitätskriterium nicht greift und das insofern

Θεωρία meint entsprechend die Betrachtung oder das Zuschauen, vornehmlich bei einem (religiösen) Fest oder einem Schauspiel. Der θεωρός schließlich ist der Zuschauer.« (Lembeck, 2011, S. 2180).

14 Vgl. zur Diskussion des Erkenntniswertes von Kunst und Literatur Gabriel, 2015.

15 Dies setzt freilich einen weiten Theoriebegriff voraus; vgl. etwa zum Professionswissen Bohnsack, 2020; zu Subjektiven Theorien Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; zu politischen Ideen Neumann, 1989. Um hier eine Entgrenzung des Theoriebegriffs zu vermeiden, ist die Differenzierung zwischen Theorien (in diesem weiten Sinne), ihren Fehlformen (Ideologien, Alltagsmythen, Vorurteilen) und Vorformen des Theoretischen (ungeprüfte Überzeugungen, ad-hoc-Annahmen und Für-wahr-halten nach Augenschein) unumgänglich.

nicht als wissenschaftlich gelten kann (Kandidaten hierfür sind gesättigtes Erfahrungswissen[16] und implizites Wissen[17]). Allerdings müssen auch für diese Wissenstypen spezifische Kriterien gelten, die sie als Wissen auszeichnen – wobei die Frage, welche Instanz diese Abgrenzungskriterien festlegt, hier noch offen bleibt.

Es könnte opportun sein, wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches *Wissen* nicht in ein Dominanzverhältnis zueinander zu stellen – es müsste nicht das unbedingte Ziel sein, sämtliche Weltbezüge zu *verwissenschaftlichen*; es könnte vielmehr darum gehen, Wissenschaft »als einen besonderen Erkenntnistyp herauszuarbeiten, d.h., sie in einem Spektrum gleich- oder verschiedenartig berechtigter Wissenstypen zu sehen«, ohne aber durch »Demarkation, also durch Ab- und Ausgrenzung alle anderen Wissensformen als nicht wissenschaftlich« zu diskreditieren (Böhme, 1984, S. 64f.).[18] Damit soll keineswegs einer Wissenschafts- oder gar Vernunftskepsis das Wort geredet werden[19] – im Gegenteil bleibt Rationalität das zentrale Kriterium sowohl für wissenschaftliche als auch für nicht-wissenschaftliche Weltbezüge.[20]

Inwiefern erscheint aber eine strikte *Trennung* von wissenschaftlichen und rationalen nicht-wissenschaftlichen geistigen Bezugnahmen indiziert?[21] Gibt es Gründe, die dafür sprechen, nicht-wissenschaftliche Vernunft sorgfältig von wissenschaftlicher Vernunft zu separieren? Dies erfordert eine Theorie der Vernunft, die aber nicht umhinkommt, zu erfassen, inwiefern sich Vernunft nicht nur auf kognitive Operationen beschränkt,[22]

16 Erfahrungswissen sieht sich unauflösbar mit dem Induktionsproblem konfrontiert, zugleich wäre es aber in vielen Fällen irrational, auf induktive Annahmen zu verzichten.

17 Implizites Wissen ist dasjenige Wissen, das aufgrund der Leistung, die jemand vollbringt, offenbar vorhanden ist, dessen sich die Person aber nicht bewusst ist und über das sie keine explizite Auskunft geben kann. Als locus classicus vgl. Polanyi, 1958; Ausgangspunkt von Polanyis Untersuchungen waren die Grenzen artikulierbarer Erkenntnis. Polanyi führt dort aus, dass Wissen mehr ist, als sich sagen lässt und nicht nur auf Wahrnehmungen, Begriffsbildungen und Schlussfolgerungen beruhe, sondern auch auf ungeprüftem »tacit knowing«, das explizites Wissen vervollständige und integriere.

18 Nach wie vor handelt es sich bei diesen anderen Wissenstypen aber um *Wissen*, und nicht um Meinungen, Glauben, irrationale Überzeugungen oder gar »alternative Fakten«.

19 Es geht hier lediglich um Vorsicht gegenüber nicht reflektierten Verallgemeinerungen wissenschaftlicher Standards auch auf solche Bereiche, in denen dies nicht notwendig oder mutmaßlich nicht zielführend ist. Dies suspendiert keineswegs die *Notwendigkeit* wissenschaftlicher Aufklärung, etwa über Vorurteile, Alltagsmythen usw.

20 So sind nicht-wissenschaftliche Weltbezüge nicht notwendigerweise nicht-rational (vernunftlos) oder gar antirational (vernunftfeindlich); es soll also von der Möglichkeit rationaler nicht-wissenschaftlicher Weltbezüge ausgegangen werden. Während das Nicht-Rationale der Vernunft mit Trägheit begegnet, steht das Antirationale in Gegnerschaft zur Vernunft (vgl. Schnädelbach, 1998, S. 100).

21 Die Rede ist hier von einer strikten Trennung der Ergebnisse und Effekte dieser unterschiedlichen Bezugnahmen, nicht von ihrer begrifflich-analytischen Differenzierung.

22 Die kognitionswissenschaftliche Perspektive stellt ausdrücklich in Rechnung, dass Kognitionen wesentlich auch embodied, embedded, enacted, extended und distributed sind (Walter, 2014).

sondern welche einschlägig relevante Rolle ästhetische,[23] körperliche[24] und emotionale[25] Aspekte spielen, die sich in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten einstellen (ohne dies als vernunft- oder aufklärungskritische Perspektive in Anschlag zu bringen), und wie die soziokulturelle und historische Gebundenheit des Vernunftgebrauchs,[26] aber auch unbewusste Prozesse[27] ins Spiel kommen.

Profitiert dann die Genese wissenschaftlichen Wissens gerade vom Kontakt mit nicht-wissenschaftlichen geistigen Bezugnahmen, indem sie von diesen nicht nur inspiriert oder durch diese induziert wird,[28] sondern auch in einer produktiven Beziehung mit diesen steht? Bei poietisch und praktisch orientierten Wissenschaftsdisziplinen[29] könnte gerade eine strukturell gestaltete Kooperation von wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Vernunft bei kritisch reflektierten Austauschbeziehungen zweckmäßig sein.

4 Didaktik als Wissenschaft

Mit diesen Überlegungen ist ein allgemeiner Deutungsrahmen aufgespannt, vor dem sich der Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik reflektieren lässt: Welches *Wis-*

---

23 Vgl. Majetschak, 2007, S. 13 zur philosophischen Ästhetik, die »sich als das Projekt kennzeichnen [lässt], die einer autonomen Kunst, der ästhetischen Anschauung und dem ästhetischen Urteil einwohnende, nicht begriffs- und aussagenlogisch verfasste Eigengesetzlichkeit mit begrifflichen Mitteln aufzuklären und – soweit es geht – einsichtig zu machen«. Vgl. ferner zu »Kunstforschung als ästhetischer Wissenschaft« Tröndle & Warmers, 2011.

24 Gemeint ist hier das Erkenntnispotential, das der Körper (der wissenschaftlich – wenn überhaupt – üblicherweise als Forschungsobjekt thematisiert wird) als Forschungssubjekt in sich birgt; vgl. Gugutzer, 2004, S. 14ff.

25 Berührt werden hier die Frage nach der Dualität von Vernunft und Gefühl sowie die Frage nach der (Un-)Vernünftigkeit von Gefühlen. Unbestritten ist, dass es unvernünftige Gefühle gibt, es ist jedoch nicht zwingend, dass Gefühle immer unvernünftig sind: »Der Mensch kann mit seiner reflektierenden Vernunft urteilskräftig die Begrenzung des bloß Kognitiven selbst erkennen und sich einsichtsvoll dem leib-seelischen Involviertsein überlassen.« (Hastedt, 2005, S. 46).

26 Vgl. zum Verhältnis von Vernunft und Geschichte Schnädelbach, 1987.

27 »Dass das Unbewusste nicht nur Objekt der Forschung ist, sondern auch zum Subjekt der Wissensproduktion werden kann, das ist eine Erkenntnis, mit der sich die Wissenschaften bisher schwer tun. Doch mit der Entdeckungsgeschichte des Unbewussten stellte sich auch immer pointierter die Frage: Welchen Einfluss üben die Kräfte des Unbewussten auf die Wissensproduktion selbst aus?« (von Braun, Dornhof & Johach, 2009, S. 9f.). Inwiefern sich Vernunft aus welchen Gründen gegenüber unbewussten Prozessen nicht verschließen sollte, bleibt gleichwohl eine an anderer Stelle zu diskutierende Frage.

28 Mindestens gilt dies für Entdeckungszusammenhänge wissenschaftlichen Wissens, die von ihren Begründungszusammenhängen analytisch getrennt werden können.

29 Solche Disziplinen gehen mit ihren Gegenständen nicht lediglich beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch um, sie beabsichtigen auch ein sachkundiges Verrichten, gekonntes Entwerfen, Konstruieren und Gestalten oder professionelles Kommunizieren, Handeln und Urteilen. Sie sind dabei nicht nur auf theoretisches, sondern auch auf technisches oder praktisches Wissen oder auf ethische oder ästhetische Urteile angewiesen und erfordern neben theoretischer Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit auch praktische Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit.

sen (bzw. welchen Typus von Wissen) generiert Hochschuldidaktik, und was zeichnet dessen spezifische Theorieförmigkeit aus?

Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Hochschuldidaktik verweist dabei auch auf die Frage nach dem Wissenschaftscharakter von Didaktik im Allgemeinen (vgl. zum Allgemeinen der Didaktik Peterßen, 2001; von Martial, 2002; Porsch, 2016.). Didaktik »ist die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lerninhalt« (Dolch, 1965, S. 45). Didaktik lässt sich definieren als die über Lernen informierte Orientierung, Gestaltung und Reflexion von Lehrhandeln zum Zwecke der Induzierung von Lernprozessen (im Hinblick auf einen Lerngegenstand) – dies einmal auf einer operativen Ebene im praktischen Vollzug (Didaktik als Praxis), sowie als allgemeine, empiriebasierte und theorieorientierte Modellierung der Möglichkeitsräume einer lehrenden Bezugnahme auf Lerninhalte (Didaktik als Wissenschaft). Didaktisches Denken verfährt nicht nur beobachtend, beschreibend und analysierend, sondern auch antizipativ, handlungsorientierend und handlungsleitend, auf Entwurf, Planung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Praxis bezogen. Insofern artikuliert sich didaktisches Denken nicht nur in propositionalen, sondern auch in programmatischen, prospektiven, instrumentell-operativen, evaluativen und normativen Aussagen. Inwiefern also können diese Bezüge als wissenschaftlich gelten?

Die Untersuchung des Wissenschaftscharakters von Didaktik erfolgt in drei Perspektiven: Durch das Zurückdenken auf die Kernaufgabe von Didaktik (Didaktik als Vermittlungswissenschaft), durch das Zurückdenken auf die spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisse in der Didaktik (Didaktik als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft) und durch das Zurückdenken auf Figuren der diskursiven Selbstvergewisserung des Lehrhandelns (Didaktik als kritische Reflexionswissenschaft).

4.1 Didaktik als Vermittlungswissenschaft

Der materiale Kern von Didaktik ist die Vermittlung zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden durch Lehre – Didaktik ist eine Vermittlungswissenschaft.[30] Dabei gehen mit dem Vermittlungsbegriff keine Annahmen über deterministisch beherrschbare Gelingensbedingungen einher. Im Gegenteil ist die Einsicht in die Kontingenz lehrender Vermittlung ein zentrales Moment wissenschaftlicher Didaktik. Zugrunde gelegt wird außerdem ein Begriff von Lehre, der den strukturlogischen Primat des Lernens vor dem Lehren anerkennt, darüber aber die Idee von Lehre nicht aufgibt.

Wenn Vermittlung das Kernelement von Didaktik ist, ist für Didaktik als Wissenschaft die *Modellierung* von Vermittlung konstitutiv. Dies bedeutet zunächst eine Dechiffrierung des Sachverhaltes *Vermittlung*: Vermittlung lässt sich explizieren »als Charakteristikum bestimmter Verhältnisse. Der zentrale Bedeutungsgehalt von Vermittlung im Sinne von ›Vermitteltheit‹ liegt darin, eine ›Mitte‹ zwischen sonst Unvermitteltem zu bil-

30 Vgl. dazu auch von Olberg, 2004. Vgl. ferner Reinmann, 2012 sowie die dortigen Beiträge zur Weiterführung und zur Bilanzierung der Diskussion. Vgl. zum Begriff »Vermittlungswissenschaften« außerdem Welbers, 2003.

den: Ein Verhältnis ist ein vermitteltes, wenn eine andere, eine dritte, eine mittlere Größe zwischen die beiden Bezogenen tritt.« (Schürmann, 2010, S. 2886).

Prange (2005, S. 65) identifiziert den Kern des Pädagogischen im Zeigehandeln. Selbstredend ist nicht jedes Zeigen pädagogisch; pädagogisch ist dasjenige Zeigen, das auf das Lernen des Adressaten bezogen ist: »Die erziehende Bedeutung gewinnt das Zeigen dadurch, dass dem Anderen ein Können, ein Wissen oder eine Haltung angesonnen oder ermöglicht wird.« (Prange, 2005, S. 69). Das Zeigen weist einen Doppelbezug auf: das, worauf gezeigt wird, und was der Zeigende mit dem Akt des Zeigens meint (vgl. Prange, 2005, S. 68) – die Gebärde des Zeigens macht aufmerksam und fordert Aufmerksamkeit, sie lenkt den Blick auf das, was gesehen oder gehört werden sollte. Sie hat eine soziale Bedeutung, indem sie sich an den anderen wendet, und sie hat eine themen- und sacherschließende Bedeutung (vgl. Prange, 2005, S. 70); hinzu kommt der zeitliche Aspekt des Zeigens als seine Artikulationsform (vgl. Prange, 2005, S. 72). Innerhalb der Zeigestruktur des Pädagogischen geht es dann darum, »zwei gänzlich verschiedene Operationen aufeinander zu beziehen: das unvermeidlich individuelle und unvertretbare Lernen des Einzelnen und das sozial inszenierte Erziehen [respektive: Lehren, R.R.]. Beides ist zu koordinieren, auf Zeit zu synchronisieren und wieder zu entkoppeln, um den selbständigen Gebrauch des Gelernten zu ermöglichen. Um das zu leisten, bedarf es nicht nur einer Didaktik des Zeigens, um Themen und Kompetenzen zu erschließen, sondern auch einer spezifischen Moral des Zeigens. Was immer gezeigt wird, hat den Maßstäben der Verständlichkeit, der Zumutbarkeit und der Anschlussfähigkeit zu entsprechen. Sie machen den Kern einer operativ begründeten Pädagogischen Ethik aus.« (Prange, 2005, S. IV).

Für Didaktik als Vermittlungswissenschaft stellen sich als Themen insbesondere

- die Untersuchung von Lehr*bar*keit und Lern*bar*keit[31] des Lehr- und Lerngegenstandes, und damit die Reflexion auf dessen Eigen-Logik und Eigen-Sinn. Explizit Berücksichtigung finden bei einem didaktisch formatierten Zeigen die »innere Verfassung der Dinge der Lehre« und »das Wissen darüber, was die Lehranlässe an innerer Bewegung im (.) [Lernenden] auslösen« (Gruschka, 2014, S. 25).
- die Identifikation und Modellierung von empirischen (dabei: probabilistischen) Gelingensbedingungen lehrender Vermittlung, unter Berücksichtigung von jeweils gegebenen individuellen und strukturellen Lernvoraussetzungen, einschließlich Fehl- und Schwellenkonzepten, sowie von Verlaufsformen des wechselseitigen Bezugs von Prozessen des Lehrens und des Lernens aufeinander.
- die Untersuchung, der Entwurf und die Reflexion der (pädagogischen) *Form* der Vermittlung.[32] Dies umfasst sowohl allgemeine Formate pädagogischen Handelns als

31 Vgl. zum adjektivischen Suffix »-bar« in der Bedeutung »so geartet, dass es … werden kann« Duden Bedeutungswörterbuch, 2. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: BI 1985, s.v. -bar.

32 Prange (2005, S. 55) konzeptualisiert die *Form des Pädagogischen* als causa formalis in Anlehnung an das didaktische Dreieck mit dem Thema als causa finalis, dem Lernenden als causa materialis und dem Lehrenden als causa efficiens – »es gibt ein Subjekt des Sagens (wer), ein Objekt oder einen Adressaten (wem), ein Thema (was) und schließlich eine Form, durch die die drei ersten Komponenten aufeinander bezogen und realisiert werden«. (Prange, 2005, S. 37).

auch konkrete Formen der Gestaltung von Lernanlässen, Lernräumen und Lernarrangements.

4.2 Didaktik als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft

Didaktik lässt sich nach ihrem eigenen Anspruch nicht von ihren praktischen Bezügen entkoppeln; damit aber muss sie die Theorie-Praxis-Relation konzeptualisieren: Was bedeutet es, in wissenschaftlich-didaktischer Perspektive auf pädagogische Praxis Bezug zu nehmen? Grundsätzlich ist zwischen einer wissenschaftlichen und einer professionsorientierten Bezugnahme auf pädagogische Praxis zu unterscheiden, erstere artikuliert eine Beobachtungs-Perspektive, letztere eine Teilnahme-Perspektive.[33] Damit handelt es sich um zwei verschiedene Theorie-Praxis-Verhältnisse, nämlich um Wissen *über* pädagogische Praxis und um Wissen *für* pädagogische Praxis.

Das Spektrum *wissenschaftlicher* Bezüge auf Praxis lässt sich weiter differenzieren in

- die Analyse pädagogischer Praxis aus einer explizit objektivierenden empirischen Beobachtungsperspektive;
- die Rekonstruktion von Teilnahmeperspektiven handelnder Akteure aus einer qualitativ-sinnverstehenden, hermeneutisch-wirklichkeitswissenschaftlichen[34] Beobachtungsperspektive;
- die Ausstattung der Teilnahmeperspektive handelnder Akteure mit validiertem handlungsorientierendem, handlungsregulativem und handlungsanleitendem Wissen aus wissenschaftlich-didaktischer Perspektive.

Diesen wissenschaftlichen Bezügen steht die professionsorientierte Bezugnahme gegenüber, in der Handlungsplanung, Handlungsvollzug und Reflexion aus der Teilnahmeperspektive des handelnden Akteurs erfolgen, der didaktisches Professionswissen und individuelle Handlungskompetenz als persönliche Ressourcen einsetzt.

Als wissenschaftliche Disziplin der Konzeptualisierung lehrender Gestaltungs- und Handlungsoptionen ist Didaktik spezifisch auf pädagogische Praxis bezogen. Eine strikte Entkoppelung von professionsorientierten Bezugnahmen und die Beschränkung auf eine empirisch-bildungswissenschaftliche Lehr- und Lernforschung, die ausschließlich auf die Generierung beobachtungswissenschaftlichen Wissens zielt, widerspräche dem Selbstanspruch der Didaktik als Berufsfeldwissenschaft. Der Bezug auf die Profession darf aber auch nicht in einem Theorie-Praxis-Kurzschluss aufgehen, der eine unmittelbare Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens in der Praxis unterstellte;[35] Didaktik

33 Vgl. auch Bohnsack, 2020, S. 7 zur Unterscheidung zwischen einer propositionalen bzw. kommunikativen Logik der Theorie einerseits und einer performativen bzw. konjunktiven Logik der professionalisierten Praxis andererseits.

34 Vgl. Wernet, 2006, S. 175: »Der hermeneutische Ansatz ist ein wirklichkeitswissenschaftlicher: Der Verstehensanspruch gilt textlichen Niederschlägen der pädagogischen Wirklichkeit.«

35 Häufig entpuppt sich dies als Projektion wissenschaftlicher Expertise in die Praxis, wodurch dann aber die der Praxis eigene Logik verkannt wird (vgl. Bohnsack, 2020, S. 7).

reformuliert nicht lediglich deduktiv-nomologisch modellierte wissenschaftliche Erklärungen als hypothetische Imperative.[36] Didaktik könnte sich aber als Transformations- und Vermittlungsinstanz verstehen, die disziplinär-bildungswissenschaftliches Wissen *über* pädagogische Praxis spezifisch aufbereitet und *für* pädagogische Praxis bereitstellt. Sie würde damit die Lehrpraxis als Abnehmerin wissenschaftlichen Wissens adressieren.[37]

Als Wissenschaft generiert Didaktik aber nicht nur Wissen darüber, wie im Zuge von Entwürfen, praktischen Handlungsvollzügen und nachgängiger Evaluation Wissen *über* pädagogische Praxis prinzipiell *für* Lehr-Praxis genutzt werden kann. Didaktik fokussiert die Erste-Person-Perspektive handelnder Akteure und modelliert die Relevanzstrukturen des Lehrhandelns – heuristisch erfasst durch die Figur des Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung, bestehend aus Orientierung (einschließlich Analyse), Zielbildung (policy), Handlungsplanung (Entwurf), Handlungsdurchführung (instrumentell-operative und sozial-regulative Gestaltung des Handlungsvollzuges) und Kontrolle (Evaluation).[38] Sollen nun didaktische Theorien und Modelle als wissenschaftlich gelten, müssten nicht nur Sätze mit propositionalem, sondern auch mit programmatischem, prospektivem, instrumentell-operativem und normativ-evaluativem Gehalt als Ausdrucksformen von wissenschaftlichem Wissen gelten können. Die Modellierung des Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung muss sich als theoriefähig erweisen, indem rationale und diskursfähige Begründungsfiguren zur Rechtfertigung dieser Sätze ausgewiesen werden können.

In propositionaler Hinsicht ist Theoriearbeit eine Betrachtungs- und Ausdrucksform, durch die Relevanzstrukturen, Eigenlogiken und Sinnimplikationen des Untersuchungsgegenstandes identifiziert, analysiert, (empirisch basiert) modelliert und interpretiert werden, um durch diese Form der Bezugnahme ein grundlegendes Verständnis der betrachteten Sachverhalte zu gewinnen. Wissenschaftliche Didaktik zielt darauf, die strukturellen Merkmale und kontingenten Gelingensbedingungen von Lehr- und Lernsituationen theoretisch zu explizieren, empirisch zu untersuchen und der (fallbezogenen) Rekonstruktion zugänglich zu machen. Sie verwendet dabei dieselben Theoriemittel wie die Erziehungswissenschaft und unterscheidet sich von dieser nur in ihrem Erkenntnisinteresse: während die Erziehungswissenschaft analytisch erklären oder rekonstruktiv verstehen will, geht es der Didaktik darum, sich der Handlungsoptionen von Lehre zu vergewissern.

In konzeptionell-programmatischer Perspektive dient Theoriearbeit dem kritischen Diskurs über Begründungsfiguren narrativ verfasster und performativ wirksamer Zielvorstellungen. Zwar gilt die Festlegung von Zielvorstellungen in präskriptiven Aussagen einer normativen Pädagogik nicht als wissenschaftsfähig, wissenschaftsfähig ist aber

---

36 Vgl. zu wissenschaftstheoretischen Problemen zur Anwendungsproblematik auch Drerup, 1987.

37 Dies schließt den Fall einer kooperativen Wissenschaftspraxis oder auch die Selbstbeforschung eigener Praxis keineswegs aus, sofern dabei die Kriterien von Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichen Wissens weiterhin Geltung behalten.

38 Vgl. zum Zyklus handlungsregulierender Informationsverarbeitung von Cranach, Kalbermatten, Indermühle & Gugler, 1980. Vorausgesetzt wird damit freilich, dass sich didaktisches Handeln nach diesem Zyklus konzeptualisieren lässt.

die Reflexion auf pädagogische Leitsemantiken und die Explikation der Konsequenzen ihrer konzeptionellen Auslegung für die Gestaltung des Lehr- und Lerngeschehens. Wissenschaftsfähig ist ferner die Reflexion auf die Sinnhorizonte, die durch pädagogische Leitsemantiken eröffnet werden, und wissenschaftsfähig ist die Untersuchung der inneren Kohärenz programmatischer Konzepte, die Identifikation normativer Gehalte und der Ausweis von Theorie-Formaten für deren kategoriale Einordnung und die diskursive, reflexive und kritische Verteidigung von Rechtfertigungsgründen.[39] Theoriearbeit kann sich hier an den Argumentationsfiguren der praktischen Philosophie orientieren.

In der antizipativen Perspektive des Entwerfens besteht das spezifische Erkenntnisinteresse der Didaktik an der Konzipierung und Begründung von Lernräumen und Arrangements, in denen sich Lern- und Bildungsprozesse vollziehen können. Wissenschaftliche Didaktik stellt Methoden zur Analyse und Erschließung von Möglichkeitsräumen bereit und kann sich dabei auch an Argumentationsfiguren der Entwurfs- und Design-Theorie orientieren.[40]

In instrumentell-operativer Perspektive dient wissenschaftliche Didaktik der Modellierung und Rechtfertigung von handlungsregulativem und handlungsanleitendem (technischem) Wissen in der Form von Heuristiken und Maximen, hypothetischen Imperativen oder idealtypischen Handlungsschemata. Hier geht es dann auch darum, wie in genuin didaktischen Forschungsprogrammen Wissen nicht nur *für*, sondern auch *durch* pädagogische Praxis generiert werden kann.

In der spezifischen Logik der Gestaltungs- und Handlungswissenschaft dient die empirische Beforschung von Lehr-Praxis zwar auch der abschließenden Überprüfung ex ante formulierter Gelingenserwartungen einer engagierten Praxis. Dabei erschöpft sich wissenschaftliche Didaktik aber keineswegs in der empirischen Validierung praktischer Gestaltungsempfehlungen von Lehr- und Lernarrangements. Didaktik generiert hier insbesondere Metawissen für die Nutzung von Wissen über Praxis für Praxis durch nachgängige Reflexion auf Vermittlungen zwischen Beobachtungs- und Teilnahmeperspektiven.

4.3 Didaktik als kritische Reflexionswissenschaft

Didaktik zielt in analytischer Teilnahmeperspektive auf diskursiv belastbare Selbstvergewisserung des Lehrhandelns und ist in diesem Sinne eine kritische Reflexionswissenschaft.

Didaktik ist schon als Vermittlungswissenschaft reflexiv, wenn sie eine strukturlogische Untersuchung der Bedingungen der Möglichkeit von lehrender Vermittlung zwischen Lernenden und Sache anstrebt und damit auf die Spielräume und Optionen zur Bearbeitung der Komplexität und der Kontingenz von Vermittlung als sozialer Praxis reflektiert.

39 Zima (2004, S. 20) definiert aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive: »Theorie ist ein interessengeleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird.«

40 Vgl. zur Design-Theorie etwa Mareis, 2011 sowie explizit zur Veranschlagung designwissenschaftlicher Diskurse für die Hochschullehre Reinmann, 2022.

Didaktik ist insbesondere auch als Gestaltungs- und Handlungswissenschaft reflexiv, wenn es ihr als Berufsfeldwissenschaft nicht nur darum geht, Lehrpersonen zu befähigen, die Bedingungen und Wirkungen ihres pädagogischen Handelns einzuschätzen, sondern auch einen Deutungsrahmen für Lehr- und Lernhandeln zu begründen, um Handlungsvollzüge und Handlungsalternativen in einer Erste-Person-Perspektive systematisch und theoretisch-reflexiv bedenken und hinsichtlich ausgewiesener Kriterien beurteilen zu können.

Ein genuiner Gegenstand kritisch-reflexiver Didaktik ist per se die Kritik an Fehlformen der Didaktisierung, die unterschiedliche Ausprägungen annehmen können, etwa Regression auf Lerntechnologien unter Abblendung von Sinn und Erfahrung im Lernhandeln, Verfehlen der Eigen-Logik des Lerngegenstandes durch inadäquate didaktische Arrangements, Enteignung der Aneignung durch didaktisches Traktieren, Beharren auf voreingerichteten Lernwegen oder pädagogischen Paternalismus. Darüber hinaus ist Didaktik grundsätzlich kritisch-reflexiv, wenn sie didaktische Denkfiguren und Konzeptualisierungen von Lehr- und Lernhandeln einer diskursiven Prüfung unterzieht, die Einbettung didaktischer Modelle und Theoriefamilien in umfassendere historische und gesellschaftspolitische Kontexte rekonstruiert und hypertrophe oder ideologisierte Zielvorstellungen dekonstruiert.[41]

5 Themenfelder wissenschaftlicher Hochschuldidaktik

Das Spektrum der Themenfelder einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ist breit und kann hier nur exemplarisch angerissen werden. Unbenommen bleibt, dass die wissenschaftliche Befassung mit dem Sachverhaltskomplex *Wissenschaft – Hochschule – Bildung* in unterschiedlichen Hinsichten und unter verschiedenen Erkenntnisinteressen erfolgen kann (vgl. dazu auch Reinmann, 2021), sodass Hochschuldidaktik in spezifischen Kontextbeziehungen zu verwandten Zugängen steht: *Hochschulbildungsforschung* macht Hochschullehre, akademisches Studium und wissenschaftliche Bildung als multidimensional konzeptualisierbaren Sachverhaltskomplex zum Gegenstand, der in vielfältigen Hinsichten beobachtungswissenschaftlich theoretisch-analytisch und empirisch untersucht werden kann. *Hochschulforschung* fokussiert auf Hochschule als institutionellen und als organisational verfassten und gesellschaftlich eingebetteten Gegenstand, der in vielfältigen Hinsichten beobachtungswissenschaftlich untersucht, aber auch für Interventionsforschung aufbereitet werden kann. *Wissenschaftsreflexion* schließlich fokussiert auf Wissenschaft in ihren verschiedenen Dimensionen und Kontextbezügen (Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte).

41 In der Ideengeschichte didaktischen Denkens finden sich regelmäßig auch Erlösungserwartungen hinsichtlich der Unverfügbarkeit des Aneignungserfolges im Vermittlungshandeln (vgl. Wigger, 2004) sowie nicht-pädagogische Zielvorstellungen, die auf Didaktik projiziert werden.

Genuin hochschuldidaktische Themenfelder und Fragestellungen ergeben sich mit der Theoriefigur des didaktischen Dreiecks.[42] Mit der hochschuldidaktischen Perspektive soll aber nicht die Vorannahme einhergehen, dass Hochschullehre ausschließlich pädagogisch sei und dass sich ein akademisches Studium vollständig auf Lernen reduzieren ließe (vgl. Rhein, 2022). Hochschullehre changiert vielmehr zwischen Pädagogizität und Wissenschaftskommunikation,[43] und ein akademisches Studium changiert zwischen lernendem Studieren und studierendem Forschen.[44]

Hochschuldidaktik macht Wissenschaft und ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen zum Gegenstand lehrender Vermittlung und lernend-studierender Aneignung. Dies erfordert eine Erschließung des Gegenstandes Wissenschaft und seiner Eigenlogik, was wiederum spezifischer Aufschlüsse bedarf, die etwa mithilfe des Konzepts *decoding the disciplines* (Pace & Middendorf, 2004) aufbereitet werden können. Die Eigenlogik des Lerngegenstandes verlangt den Lernenden zudem spezifische akademisch-intellektuelle Leistungen ab, die unter anderem in Schwellenkonzepten (vgl. Meyer & Land, 2003) theoretisch erfasst werden können. Damit eng verbunden ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen einer allgemeinen und einer fach- bzw. disziplinbezogenen Hochschuldidaktik (Jahnke & Wildt, 2011; Rhein, 2010).

Generell lässt sich nach der *Strukturlogik* von Hochschullehre fragen, und hieran anschließend nach den Artikulationsformen hochschulischer Lehre in akademischen Lehr- und Lern-Szenarien.

Ein zentrales Element der Hochschullehre sowohl in ihren pädagogischen als auch in ihren nicht-pädagogischen Anteilen ist die Praktik des Zeigens. Welche pädagogischen Momente, und welche nicht-pädagogischen Momente des Zeigens werden also in hochschulischem Lehrhandeln aufgerufen? Zeigen bedeutet generell, andere etwas sehen – und verstehen – zu lassen. Dies erfordert Techniken und Verfahren des Sehenlassens (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 24). Zeigen als sowohl pädagogische wie wissenschaftskommunikative Kernpraktik bedeutet im Kontext der Hochschullehre, wissenschaftliches Wissen zu zeigen – unter den Thematisierungshorizonten seiner Genese, Begründung und Kritik, ausweisbarer Erkenntnisinteressen sowie einschlägiger Anschluss- und Verwendungsoptionen. Im Detail interessiert dann, *wie* Wissenschaft durch Hochschullehre gezeigt, dargestellt und verhandelt werden kann. Dies betrifft erstens die spezifische Verfasstheit des sprachlich vermittelten Zeigens in den Verkoppelungen von Zeigen und Sprechen – zum Zwecke der Wissenschaftskommunikation und

---

42 Vgl. zur Theoriefigur des didaktischen Dreiecks Prange, 1983, S. 35–48; Sünkel, 1996. Vgl. zur Rezeption des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik bspw. Wildt, 2002; Reinmann, 2020.

43 Vgl. auch Kade (2009, S. 194) in systemtheoretischer Perspektive zur Differenz zwischen pädagogischer und nicht-pädagogischer Kommunikation und der Charakterisierung pädagogischer Kommunikation als einer auf die Strukturierung von Aneignung gerichteten Vermittlungshandlung.

44 Unbenommen bleibt, dass das Ziel des universitären Studiums nicht ausschließlich in der Vorbereitung auf eine genuin wissenschaftliche Tätigkeit besteht, sondern auch auf die Vorbereitung auf nicht-wissenschaftliche berufliche Tätigkeiten zielt. Insofern finden sich neben Wissenschaftskommunikation und studierendem Forschen weitere nicht-pädagogische Praxen, die stärker auf die Verwendungs- und Anschlussoptionen von Wissenschaft zielen. Vgl. zum Diskurs über das Verhältnis und die Integration von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung auch Rein & Wildt, 2022.

zum Zwecke der pädagogischen Vermittlung.[45] Es betrifft zweitens die Medialität des Zeigens und der Kommunikation in akademischen Lehr- und Lernprozessen: Durch welche Medien können welche Inhalte auf welche Weise gezeigt werden? Und es betrifft drittens die Frage, wie Wissenschaft nicht nur als theoretisch verfasstes Wissen gezeigt werden kann, sondern auch, wie sie sich selbst als originäre intellektuelle und soziale Praxis im Prozess ihrer Re-Präsentation zeigen kann.

Im Hinblick auf die einschlägig pädagogischen Momente des Zeigens lässt sich dann nach den *Formen* dieses Zeigens fragen: Welche Artikulationen eines ostensiven, repräsentativen, direktiven und reaktiven Zeigens (Übung, Darstellung, Aufforderung und Rückmelden)[46] instantiiert Hochschullehre? Ein Spezialfall des pädagogischen Zeigens, über dieses aber auch hinausgehend, ist die Validierung von Lernprozessen durch Prüfungen in unterschiedlichsten Formaten – welche akademischen Lernprozesse können also durch welche Formen des akademischen Prüfens validiert werden?[47]

An diese elementaren Formen anschließend ist nach den komplexen Formen des Zeigens zu fragen.[48]

In einer ersten, allgemeinen Hinsicht lassen sich hier Formen unterscheiden, die eher das Einüben oder das Ausüben wissenschaftlicher bzw. wissenschaftsbezogener Praxis betonen. Erstere verfahren stärker im Modus des Probehandelns, letztere stärker im Modus der reellen Teilnahme an Diskursen und der unmittelbaren Aufrufung von Expertise.[49] Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformate im Kontext des akademischen Studiums bilden dieses Spektrum vom Einüben zum Ausüben ab: Sie fokussieren teils darauf, Wissensproduktion zu simulieren und zu re-inszenieren, und teils darauf, diese zu initiieren und zu organisieren. Teilweise erfolgt Kommunikation über Wissenschaft

---

45 So werden in der lehrenden Vermittlung der einzelnen Wissenschaften beispielsweise auch typische Narrative artikuliert: »Mit der Ausbildung zum Wissenschaftler lernen die Studierenden auch die großen Erzählungen ihrer Disziplin kennen. […]. Diese Erzählungen werden nicht als historische Studien gelehrt, sondern eher als Geschichten, als idealisierte, zu Vorbildern geeignete Schilderungen bedeutender Gedanken, Versuche und Abläufe. So lernen die Anfänger anhand idealisierter paradigmatischer Erzählungen, wie ihre Disziplin in den Augen derer, die darin bereits geübt sind, funktioniert. Es kommt dabei nicht so sehr darauf an, ob es genau so gewesen ist, sondern eher darauf, dass sich die Entwicklung der Ergebnisse der Forschung in ihrer historischen Abfolge so plausibel und folgerichtig beschreiben lässt.« (Friedrich, 2019, S. 137).

46 Vgl. zu diesen vier *elementaren Formen* des Zeigens Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 37ff. Unbenommen bleibt, dass komplementär zum Zeigen Operationen des Aneignens für das Lernhandeln ebenso zentral sind.

47 »Die Prüfung ist eine Spezifikation des reaktiven Zeigens. Sie betrifft nicht mehr direkt und zur Gänze das pädagogische Handeln, sondern greift über einerseits in den Bereich der Organisation der Erziehung und hat andererseits ihre Funktion darin, die Abnehmer von Lernleistungen über die Kompetenzen von Bewerbern zu unterrichten.« (Prange & Strobel-Eisele, 2006, S. 94). Vgl. zu akademischen Prüfungen Dany, Szczyrba & Wildt, 2008; Fröhlich-Steffen, den Ouden & Gießmann, 2019; Gerick, Sommer & Zimmermann, 2022.

48 Prange & Strobel-Eisele (2006) zählen zu diesen komplexen Formen in der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft das Arrangement, das Spiel, die Arbeit, das Erlebnis und die Strafe.

49 Dieses kann eine spezifische Steigerung durch die Verbindlichkeit gegenüber Dritten erfahren, etwa in Projekten mit außeruniversitären Partnern.

als erläuternde Verdeutlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Zwecke der Information und des verstehenden Nachvollzuges, teilweise erfolgt Wissenschaftskommunikation im Sinne der Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer Verteidigung im kritischen Diskurs.

Lernen ist unhintergehbar raumgebunden (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 98). Mit jedem pädagogischen Raum ist stets eine Nicht-Identität des Lernraums einerseits und der Außenwelt andererseits gesetzt (Göhlich & Zirfas, 2005, S. 105).[50] Somit stellt sich die Frage, wie die Außenwelt in den Lernraum, und wie das Lernen in die Außenwelt kommt. Typischerweise erfolgt die Integration der Außenwelt in den Lernraum durch Repräsentationen, Simulationen usw.; umgekehrt kommt der Lernraum in die Außenwelt durch aufsuchende Exkursionen jedweder Art oder durch Ausgründungen des Lernraumes in die Außenwelt.[51] Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformate verarbeiten die Relation zwischen Lernraum und Außenwelt, indem sie einschlägige Orte der Wissensproduktion[52] in der Veranstaltung entweder mehr oder weniger stark aufrufen, simulieren oder realisieren, oder aber lediglich kommunikativ auf diese referieren.

Die Lehrveranstaltungsformate lassen sich nicht nur als strukturierte, sondern auch als strukturierende Institutionalisierungsformen auffassen, die bestimmte Praxen hochschulischen Lehrens und Lernens induzieren:[53] Was also inszeniert sich in (den unterschiedlichen) universitären Lehrveranstaltungsformaten – interaktionslogisch und in Bezug auf die Konstitution der Sache? Und auf welche spezifische Weise wirken die Studierenden, die nicht lediglich Ausführende einer fremd gesetzten Rollenerwartung, sondern teilautonome Akteure sind, in diesen Formaten mit?

Sofern das Ziel des akademischen Studiums darin besteht, disziplinbezogene Expertise zu entwickeln und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten einzuüben bzw. Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden zu erschließen, ist Hochschullehre insbesondere eine Adressierung von Studierenden im Modus der Experten-Novizen-Kommunikation. Eine Frage wissenschaftlicher Hochschuldidaktik ist dann, welche grundlegenden Strukturprobleme in der Experten-Novizen-Interaktion bearbeitet werden müssen, und wie fachliche Sozialisation durch Experten-Novizen-Interaktion erfolgt.

---

50 Dies gilt in analoger Hinsicht auch für die nicht-pädagogischen Räume der Wissenschaftskommunikation.

51 Ausgründungen des Lernraumes sind insbesondere die unterschiedlichen Formate des Praktikums (in Betrieben, Schulen, Kliniken u.v.m.), die zugleich nicht nur Orte der Einübung, sondern auch der Ausübung sein können.

52 Zu diesen Orten gehören etwa das Labor, Forschungswerkstätten, die Arbeit im Feld, Archive und Bibliotheken, Sammlungen und Gärten. Vgl. zu diesen Orten auch die einzelnen Beiträge in Sommer, Müller-Wille & Reinhardt, 2017.

53 Dies lässt sich unter handlungstheoretischer und unter praxistheoretischer Perspektive untersuchen. Handlungstheoretisch wird dann nach individuellen Absichten und dem intentionalen Agieren der handelnden Personen gefragt (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 79). Praxistheoretisch wird weniger ein durch die handelnden Personen inszeniertes, und auf ein Gegenüber gerichtetes intentionales Handeln veranschlagt, sondern von *in Praktiken institutionalisierten* Absichten ausgegangen (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020, S. 85).

Auswirkungen auf die Art der Adressierung der Studierenden als Lernende ergeben sich aber auch schon aus dem zugrunde gelegten Verständnis von Lernen (vgl. zu Überblicksdarstellungen zum Lernen Göhlich & Zirfas, 2007; Faulstich, 2013): Unter kognitivistischen, konstruktivistischen, pragmatistischen oder subjektwissenschaftlichen Vorzeichen erfolgen unterschiedliche Akzentuierungen in der Auslegung des Lehr- und Lerngeschehens: Förderung des Verstehens wissenschaftlicher und einzeldisziplinärer Eigenlogik und Aufbau von disziplintypischen Wissensstrukturen, Aktivierung der als autopoietisch konzeptualisierten Selbsttätigkeit Lernender, Schaffung von Arrangements für problem- und handlungsorientiertes Lernen, Prämierung menschlichen Lernens als bedeutungsgeleitetem Handeln. Gleiches gilt für programmatische Vorstellungen zur praktischen Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens: Verstehen fachlicher Inhalte und Teilhabe an communities of practice ermöglichen, Studierende als Lernende aktivieren, Lehr- und Lernsettings problem-, forschungs- oder projektorientiert gestalten, expansives Lernen als verfügungserweiternde Aneignung ermöglichen.

Hochschuldidaktik ist eine Institutionendidaktik, die auf den Bildungsauftrag von Universitäten und Hochschulen reflektieren muss. Die Hochschulen sind das Bindeglied zwischen Wissenschaft und Studium. Es dürfte dabei ein Anspruch der Hochschuldidaktik bleiben, hochschulisches Lehren und Lernen nicht als Fortschreibung schulischen Lernens zu konzeptualisieren und die Universität nicht in *diesem* Sinne zu pädagogisieren.[54] Konzeptionell[55] können sich Hochschulen verstehen als

54 Es geht dabei nicht um die Frage, *ob* die Universität eine pädagogische Institution ist, sondern um die Frage, *welche Form* der Pädagogizität – in welchem Maße – für die Universität indiziert ist. »Mit ›Pädagogizität‹ soll eine besondere Form der Sozialität bezeichnet werden, die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist.« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 224). Empirisch oder konzeptionell können sich in der Universität natürlich Ausprägungen der Pädagogizität entwickeln, die für schulische Kontexte charakteristisch sind – dies ist aber keine Pädagogisierung der Universität, sondern eine Veränderung der universitären Pädagogizität; eine Pädagogisierung der Universität muss nicht notwendigerweise in ihrer Verschulung münden. Vgl. zur Entwicklung der Universität als pädagogischer Institution auch Groppe, 2016.

55 Welcher Art die Selbst- und Fremdbeschreibungen von Hochschulen und Universitäten *tatsächlich* sind, ist eine Frage der sozialwissenschaftlichen und historischen Hochschulforschung. Die Universität als »Idee« ist zu unterscheiden von den empirisch vorfindlichen, durch lokale und historische Besonderheiten charakterisierten Hochschulen; außerdem differenziert sich die Idee der Universität noch einmal im Hinblick auf disziplinär bedingte Traditionen. Vgl. zu einem Überblick auch Pasternack, Hechler & Henke, 2018. Vgl. ferner auch die Zusammenstellung des Wissenschaftsrates (2010, S. 17–18); demnach erbringen Hochschulen Leistungen für das Wissenschaftssystem (Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche), der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expertenkulturen), für Individuen (Hochschulen sind Orte der Bildung und Entwicklung autonomer Persönlichkeitsentfaltung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen), für spezifische Gesellschaftsbereiche (Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder, der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse), und für die Gesamtgesellschaft (Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch).

- Trägerorganisationen von Wissenschaft und als spezielle Orte des intellektuellen Austauschs und der intellektuellen Innovation und Transgression (die »humboldtsche« und die »unbedingte« Universität). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Sozialisation von Wissenschaftlern und Intellektuellen durch problembasiertes und forschendes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne eher eine nicht-pädagogische Institution; weil aber Wissenschaft komplex und voraussetzungsreich ist, bedarf sie einer auch pädagogischen Lehre, die Zugang schafft, erklärt, und Verstehen ermöglicht.
- Aus- und Fortbildungsstätten für akademisierte Handlungs-, Tätigkeits- und Berufsfelder (die Universität als Teil des tertiären Bildungssektors). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Entwicklung akademischer Kompetenzen bei den Studierenden durch problembasiertes, forschendes und projektorientiertes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne auch eine pädagogische Institution, die spezifische Ausbildungsfunktionen für verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme übernimmt, indem sie für forschend-erkundendes und reflexives Erarbeiten von Antwortvorschlägen zu komplexen, ergebnisoffenen Fragestellungen befähigt.
- Bestandteil des Bildungssystems der (Wissens-)Gesellschaft (die Universität als Teil des quartären Bildungssektors). Eine ihrer zentralen Aufgaben ist die Organisation nach-schulischer Lernformen durch fallbasiertes, problembasiertes und projektorientiertes, auf Wissenschaft bezogenes Lernen. Die Universität ist in diesem Sinne eine pädagogische Institution, die im Kontext des Lebenslangen Lernens spezifische Lern- und Bildungsräume schafft, in denen diejenigen Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe individueller wie gesellschaftlicher Art befriedigt werden können, die einen substantiellen Bezug auf eine Auseinandersetzung mit Wissenschaft aufweisen.

Ein Themenfeld der Hochschuldidaktik ist damit auch die Reflexion auf das Spektrum der Ziele und Zwecke einer sinnhaften lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Gegenstand des Studiums – sowohl aus der Perspektive der wissenschaftlichen Fächer (in Bezug auf die Funktion eines Studiums) als auch aus der Perspektive der Studierenden (als spezifische fach- oder studiengangbezogene wissenschaftliche (Aus-)Bildung).

Im Hinblick auf die Institution Hochschule lässt sich zudem eine Reihe weiterer materialer Themenfelder benennen, etwa die Hochschule als sozial-kultureller Raum, Kommunikation und Kooperation, Zugehörigkeit, Diversität u.v.m.

Wissenschaftliche Hochschuldidaktik ist nicht nur eine empiriebasierte theoretische Didaktik zum praktischen Zwecke; im Modus kritisch-reflexiver Didaktik kann sie auch thematisieren, welche didaktischen Theoriefiguren in hochschuldidaktischen Diskursen veranschlagt werden,[56] und welche Entwicklungslinien hochschuldidaktischer Diskurse sich nachzeichnen lassen.

56 Vgl. zur Kritik hochschuldidaktischer Denkfiguren beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem »shift from teaching to learning« und dem »constructive alignment« bei Reinmann, 2018. Auch die Rezeption reformpädagogischer Denkfiguren in der Hochschuldidaktik und deren Kritik könnte hier thematisch werden.

Außerdem kann Hochschuldidaktik reflexiv-analytisch als Instantiierung Allgemeiner Didaktik gelesen werden:[57] Wie werden Diskurse der Allgemeinen Didaktik rezipiert bzw. homolog in der Hochschuldidaktik geführt? Was sind Entwicklungslinien aktueller allgemein-didaktischer Diskurse, (wie) werden diese in der Hochschuldidaktik aufgegriffen bzw. gibt es homologe Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik selbst?

Literatur

Asdonk, J., Kroeger, H., Strobl, G., Tillmann, K.-J. & Wildt, J. (Hg.). (2002). *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber.* Weinheim: DSV.

Bartels, A. (2021). *Wissenschaft*. Berlin, Boston: de Gruyter.

Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Berendt, B. (Hg.). (1994–2001). *Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe.

Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N, Szczyrba, B., Wildt, J. (Hg.). (2002ff.). *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten.* Berlin: DUZ Medienhaus.

Böhme, G. (1984). *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Budrich.

Carrier, M. (2009). Wissenschaft. In S. Jordan & C. Nimtz (Hg.), *Lexikon Philosophie* (S. 312–315). Stuttgart: Reclam.

Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hg.). (2008). *Prüfungen auf die Agenda!* Bielefeld: Bertelsmann.

Detel, W. (2007). *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart: Reclam.

Dievernich, F.E.P., Döben-Henisch, G.-D. & Frey, D. (2019). *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. (5. verb. A.). München: Ehrenwirth.

Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: DSV.

Fahr, U. (2020). Wissenschaftsdidaktik als praktische Theorie. Aristoteles' Begriff einer Grundrisswissenschaft als Modell für die Hochschuldidaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.

Frey, R. (Hg.). (2020). *Meditation und die Zukunft der Bildung. Spiritualität und Wissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

57 Dies setzt freilich voraus, dass es tatsächlich eine etablierte *Allgemeine* Didaktik gibt, deren Aufgabe in einer Reflexion auf die Relevanzstrukturen des Didaktischen als solchem besteht. Insbesondere darf sich hinter der Formel einer Allgemeinen Didaktik nicht implizit eine schulisch orientierte oder durch schulpädagogische Fragestellungen inspirierte Didaktik verbergen.

Friedrich, J.P. (2019). *Ist Wissenschaft, was Wissen schafft?* Freiburg, München: Alber.

Fröhlich-Steffen, S., den Ouden, H. & Gießmann, U. (Hg.). (2019). *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen*. Leverkusen: Budrich.

Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis*. Berlin, Boston: de Gruyter.

Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre.* (2. überarb. u. erw. A.). Münster, New York: Waxmann.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Groppe, C. (2016). Die Universität als pädagogische Institution. Analyse zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 57–76). Leverkusen: Budrich.

Grundmann, T. (2008). *Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie*. Berlin, New York: de Gruyter.

Gruschka, A. (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.

Hastedt, H. (2005). *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Stuttgart: Reclam.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

Horn, C. & Rapp, C. (Hg.). (2002). *Wörterbuch der antiken Philosophie*. München: Beck.

Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie 37*(1), 22–27.

Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: University Press.

Huber, L. (Hg.). (1983). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hg. v. D. Lenzen; Bd. 10). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (1989). Hochschuldidaktik. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 289–297). München, Zürich: Piper.

Jaeger, L. (2017). *Wissenschaft und Spiritualität*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Jahnke, I. & Wildt, J. (Hg.). (2011). *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik und Studiengangsentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 121). Bielefeld: Bertelsmann.

Kade, J. (2009). Kommunikation und Zeigen. Zum Verhältnis Operativer Pädagogik und Theorie Pädagogischer Kommunikation. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hg.), *Operative Pädagogik* (S. 191–209). Paderborn: Schöningh.

Kogge, W. (2022). *Einführung in die Wissenschaften. Wissenschaftstypen – Deutungskämpfe – Interdisziplinäre Kooperation.* Bielefeld: transcript.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Lembeck, K.-H. (2011). Theorie. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 3* (S. 2180–2194). Freiburg: Alber.

Majetschak, S. (2007). *Ästhetik zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Mareis, C. (2011). *Design als Wissenskultur*. Bielefeld: transcript.

Marx, S. (2012). Hochschuldidaktik. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 2* (S. 50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. Bielefeld: wbv.

Merkt, M. & Mayrberger, K. (Hg.). (2007). *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik 58*(2), 223–241.

Metz-Göckel, S. (1999). Hochschuldidaktik. In G. Reinhold, G. Pollack & H. Heim (Hg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 258–264). München, Wien: Oldenbourg.

Meyer, J.H.F. & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning. Theory and practice – 10 years on* (pp. 1–12). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Neumann, F. (Hg.). (1989). *Handbuch Politischer Theorien und Ideologien*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Pace, D. & Middendorf, J. (2004). *Decoding the disciplines: Helping students learn disciplinary ways of thinking. (New directions for teaching and learning: No. 98).* Hoboken: Jossey-Bass.

Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte.* Bielefeld: UVW.

Peterßen, W.H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. (6. akt. u. erw. A.). München: Oldenbourg.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge.

Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Porsch, R. (Hg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster, New York: Waxmann.

Prange K. (1983). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.

Reiber, K. & Richter, R. (Hg.). (2007). *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik*. Berlin: Logos.

Rein, V. & Wildt, J. (2022). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik 23*(3), 323–340.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact free 14*. DOI: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf

Reinmann, G. (2020). Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In Kordts-Freudinger et al. (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.

Reinmann, G. (2022). Hochschullehre als designbasierte Praxis: Lernen von den Designwissenschaften. *Impact Free* 46. DOI: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/06/Impact_Free_46.pdf

Reinmann, G., Ebner, M. & Schön, S. (Hg.). (2013). *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (5)*3, 29–56.

Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (38)*3, 347–363.

Rhein, R. (2016a). Die Universität als Lernort. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 205–216). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Rhein, R. (2016b). Kritik der Hochschuldidaktik: Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik* (S. 61–80). Hohengehren: Schneider.

Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.

Schnädelbach, H. (1987). *Vernunft und Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schnädelbach, H. (1998). Vernunft. In E. Martens & H. Schnädelbach (Hg.), *Philosophie. Ein Grundkurs, Bd. 1* (S. 77–115). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schneider, R. & Szczyrba, B. (Hg.). (2010). *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt.* Münster u.a.: Lit Verlag.

Schürmann, V. (2010). Vermittlung/Unmittelbarkeit. In H.J. Sandkühler (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie, Bd. 3* (S. 2886–2891). Hamburg: Meiner.

Sommer, M., Müller-Wille, S. & Reinhardt, C. (Hg.). (2017). *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: Metzler.

Suesserott, B. (1997). Hochschuldidaktik. In H. Hierdeis & T. Hug (Hg.), *Taschenbuch der Pädagogik. Band 3*. (5. korr. A., S. 827–842). Hohengehren: Schneider.

Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.

Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft.* Wiesbaden: Springer VS.

Tröndle, M. & Warmers, J. (Hg.). (2011). *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript.

von Braun, C., Dornhof, D. & Johach, E. (2009). Einleitung: Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften. In C. von Braun, D. Dornhof & E. Johach (Hg.), *Das Unbewusste. Krisis und Kapital der Wissenschaften* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.

von Cranach, M., Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.

von Martial, I. (2002). *Einführung in didaktische Modelle*. (2. überarb. A.). Hohengehren: Scheider.

von Olberg, H.-J. (2004). Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(1), 119–131.

Walter, S. (2014). *Kognition*. Stuttgart: Reclam.

Webler, W.-D. & Jung-Paarmann, H. (Hg.). (2017). *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Ein Buch für Ludwig Huber zum 80. Geburtstag*. Bielefeld: WUV.

Webler, W.-D. & Wildt, J. (1980). Hochschuldidaktik. In G. Dahm, R. Gerhard, G. Graeßner, A. Kommer & V. Preuß (Hg.), *Wörterbuch der Weiterbildung* (S. 175–179). München: Kösel.

Weil, M. (Hg.). (2018). *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus.* Münster u.a.: Waxmann.

Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (Hg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs.* Münster u.a.: Waxmann.

Welbers, U. (Hg.). (2003). *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Weinheim, Basel: Beltz.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. (A 1.1). Stuttgart: Raabe.

Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Drs. 10 38 7–10. Lübeck. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Zillober, K. (1984). *Einführung in die Hochschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zima, P.V. (2004). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Tübingen: Franke.

Diskursives Doppel der akademischen Lehre

Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe

Peter Tremp

Zusammenfassung: *Das Nachdenken über Lehren und Lernen kennt eine Jahrhunderte alte Tradition, die auch die Universitätsgeschichte begleitet. Eine eigentliche Hochschuldidaktik hat sich allerdings erst vor wenigen Jahrzehnten zu etablieren begonnen: Deutlich verzögert gegenüber einer Didaktik der allgemeinbildenden obligatorischen Schule, in eigenständiger Entwicklungslinie, die sich eng auf Hochschul- und Bildungsreformen sowie gesellschaftliche Fragestellungen bezieht, und mit Betonung von Besonderheiten akademischen Lernens und wissenschaftlicher Arbeitsweisen.*

Schlagworte: *Hochschuldidaktik als Didaktik der tertiären Stufe des Bildungssystems, Hochschuldidaktik als Teil der bildungswissenschaftlichen Didaktik*

Lehre realisiert sich in vielfältiger Praxis – in der Absicht, Lernen zu ermöglichen. In ihrer institutionalisierten Form kennt Lehre ein diskursives Doppel, also ein begleitendes Vor- und Nachdenken über Inhalte und Ziele ebenso wie über Methoden und soziale Bezüge.

Dieses diskursive Doppel lässt sich unter dem Begriff der Didaktik zusammenfassen. Die Didaktik als Erörterung solcher Fragen von Lehren und Lehrbarkeit kennt eine lange Tradition, die deutlich weiter zurückreicht als die eigentlichen Anfänge einer eigenständigen Didaktik als Disziplin.

In diesem Sinne wird auch die Hochschullehre seit Anbeginn von einem didaktischen Nachdenken begleitet. Bis zur Ausbildung einer eigenständigen Hochschuldidaktik sollte es allerdings lange dauern – und diese ist nicht als spezifische Ausprägung einer bereits früher formierten Schuldidaktik resp. einer stark schulfokussierten Allgemeinen Didaktik zu verstehen, sondern kennt eine eigene Geschichte, die insbesondere im Kontext von Hochschul- und Bildungsreformen zu sehen ist.

Der Beitrag skizziert im ersten Abschnitt die Ausformung der Didaktik, die sich wesentlich als Bezugsdisziplin der Lehrprofession etabliert. Im zweiten Abschnitt werden drei ausgewählte Etappen kurz beschrieben, in denen sich das Nachdenken über Hochschullehre verdichtet. Im dritten Abschnitt werden Besonderheiten der Hochschuldidaktik erörtert und Verwandtschaften aufgezeigt. Im abschliessenden vierten Abschnitt

wird vorgeschlagen, Hochschuldidaktik als Einladung zum diskursiven Doppel zu verstehen.

1 Didaktische Problementfaltung

1.1 Nachdenken über Bildung – Diskursives Doppel des Lehrens

Das Nachdenken über Erziehung und Bildung im Allgemeinen und über Lehren und Lernen im Besonderen ist – als gesellschaftliche Aufgabe und kollektives Vorhaben – eng verknüpft mit der Generationenfolge. Schleiermacher hat eine zentrale Grundfrage, welche das Generationenverhältnis betrifft, in seiner Vorlesung »Grundzüge der Erziehungskunst« in unübertrefflicher Art formuliert: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher, 1826/2000, S. 9).

Dokumente dieses Nachdenkens finden sich schon in frühen Zeiten der europäischen Schriftkultur. So setzt beispielsweise die berühmt gewordene Darstellung »Lehrplan des Abendlandes« mit der griechischen Antike ein und dokumentiert – dem Untertitel der Publikationen entsprechend – »2 $\frac{1}{2}$ Jahrtausende seiner Geschichte« (Dolch, 1971). Dokumentiert und erörtert werden Belege des Nachdenkens über Erziehung und Bildung, Unterricht und Lernen, wobei es insbesondere um die jeweilige Auswahl der Inhalte und ihre Begründungen geht – didaktische Überlegungen also. Dieses Nachdenken ist eingebettet in philosophisch-anthropologische Erörterungen, bisweilen angereichert mit detaillierten Hinweisen für die konkrete Gestaltung von Lehre und Unterricht.

Mit der Einrichtung von eigentlichen Bildungsstätten wird die Frage, was denn die ältere Generation mit der jüngeren wolle, akzentuiert, können doch solche Bildungseinrichtungen als Institutionalisierung des Generationenverhältnisses verstanden werden. Was ist hier beabsichtigt, wie wird dies umgesetzt?

Solche Fragen begleiten auch die Universitätsgeschichte. So können beispielsweise die »septem artes liberales« als Antwort auf die Frage der Auswahl der Lehrinhalte verstanden werden. Und die Erörterung bedeutsamer Inhalte wird bisweilen – etwa im »Didascalicon« (ca. 1127) von Hugo von St. Victor – ergänzt durch Hinweise, in welcher Reihenfolge und in welcher Art diese studiert werden sollen.[1] Diese Überlegungen sind oftmals verbunden mit Systematisierungsabsichten: Wie lässt sich die Fülle des Wissens ordnen? Darstellungen und Bilder spielen hier oft eine wesentliche Rolle – in didaktischer Absicht: Als Versuch, einen Überblick über Inhalte und ihre Bezüge zu schaffen. Bei Gregor Reisch (Reisch, 1517/2016, S. 1) beispielsweise findet sich eine Darstellung mit Hinweisen auf die zentralen Inhalte eines Studiums: Die Göttin Nikostrate (er)öffnet einem Studenten einen Turm der Bildung, die Inhalte sind den einzelnen Räumen zugeordnet, der Lehrplan ist als Aufstieg und damit als eigentliches Curriculum illustriert.

1 Nun könnte freilich eingewandt werden, dass sich gerade diese Schrift von Hugo kaum an Lehrer, vielmehr an Studenten richtet, was nicht mit dem Begriff der Didaktik, vielleicht aber mit dem Begriff der Mathetik – also der Lernkunst – zu fassen wäre.

1.2 Ein grosses Versprechen – Didaktik als Disziplin

Eine eigentliche »didaktische Problementfaltung« (Kron, 1994, S. 57), die auch den Begriff der Didaktik nutzt, finden wir dann insbesondere im »didaktischen« 17. Jahrhundert,[2] zuvörderst bei Ratke und Comenius. Didaktik ist für diesen »die Kunst des Lehrens. Lehren heisst bewirken, dass das, was einer weiss, auch ein anderer wisse« (Comenius, zitiert nach Ballauff & Schaller, 1969/1970, S. 165).

Seine »Grosse Didaktik« kann als systematischer Ordnungsversuch verstanden werden – mit umfassendem Anspruch. Die »Grosse Didaktik«, so heisst es in der Einleitung, sei »die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren«. Und er fährt fort: »Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruss und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.« (Comenius, 1954, S. 1). »An der richtigen Begründung einer Didaktik« – so heisst es weiter – müssten Eltern, Lehrer, Schüler, Schulen, Gemeinwesen, die Kirche und schliesslich auch der Himmel interessiert sein (Comenius, 1954, S. 19). In den folgenden 32 Kapiteln werden nicht nur religiös-anthropologische und bildungsphilosophische Überlegungen präsentiert, sondern auch schultheoretische Konzepte, Grundsätze des Lehrens oder Methoden für einzelne Inhaltsbereiche und Schulstufen. Auch der Universität ist ein Kapitel gewidmet,[3] wobei einleitend festgehalten wird: »Zwar erstreckt sich unsere Lehrmethode nicht bis auf die Universität. Aber was hindert uns, auch auf diesem Gebiet anzudeuten, wohin unsere Wünsche gehen.« (Comenius, 1954, S. 210). Es folgen Hinweise zur Auswahl von Studenten, der Bedeutung von zusammenfassenden Darstellungen, der Wichtigkeit diskursiver Lehrmethoden oder zur Notwendigkeit anspruchsvoller Prüfungen. Die Universität wird hier also zum Thema, weil für Comenius der Bildungsgang alle Altersstufen umfasst – von der Geburt bis zum Tod, eingefasst in ein religiös geprägtes Welt- und Menschenbild.

Didaktik wird hier zu einem umfassenden System der Lehrkunst – und zum Heilsversprechen, Didaktiker werden zu Weltverbesserern. Der Ursprung der systematischen Didaktik mit diesen hohen Erwartungen wird damit gleichzeitig zur grossen Bürde in praktischer Hinsicht: Zeigen zu können, dass eine systematische Didaktik tatsächlich zu den versprochenen Erfolgen führt, die ansonsten kaum zu erreichen wären.

Diese systematische Didaktik begleitet die spätere Einführung und Verbreitung von (Volks-)Schulen. Mit Schulen sind spezifische Orte geschaffen, die insbesondere durch ihren Zweck charakterisiert sind: Hier soll gelernt werden. Schulen können entsprechend definiert werden als gesellschaftliche Ausdifferenzierungen zum Zwecke

---

2 Der Begriff der Didaktik in einer heute noch üblichen Verwendung taucht erst im 17. Jahrhundert auf, nachdem er vordem – und bis heute – (auch) in der Literaturwissenschaft heimisch war (Wigger, 2004, S. 247). Das »didaktische« 17. Jahrhundert wird denn bisweilen auch dem »pädagogischen« 18. Jahrhundert gegenübergestellt.

3 Im Inhaltsverzeichnis der Originalausgabe betitelt mit »De academia, peregrinationibuus et collegio lucis«. Die deutsche Übersetzung wählt den Titel »Die Universität«.

des Lernens, hier werden Lernprozesse konfiguriert: Sie werden räumlich und zeitlich geordnet, weitgehend symbolisch gestaltet und professionell angeleitet (Herrlitz et al., 1984).

1.3 Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – Professionsdisziplin von Lehrer:innen

Die Didaktik setzt also auf systematische Planbarkeit von Lernprozessen, sie wartet nicht auf Zufälligkeiten (Treml, 2000). Hierin liegt dann auch ihre besondere Bedeutung als Bezugsdisziplin der Lehrprofession. Und tatsächlich verdankt die Didaktik als Disziplin ihren Aufschwung wesentlich der sich im 19. Jahrhundert etablierenden Lehrer:innenbildung, sie wird zur eigentlichen Professionsdisziplin. Indem Schulen nun bestimmte Lernsituationen bereitstellen und das Lernen so aus dem gesellschaftlichen Alltag herausheben sollen, wird Didaktik zum Vorhaben, intendierte Lernprozesse wahrscheinlicher zu machen. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich von Laien dann gerade dadurch, dass durch ihr professionelles Tun geplantes Lernen eher gelingt.

Das Fach Didaktik etabliert sich in Lehrerbildungsseminaren und durch Lehrstühle in Universitäten. Didaktische Modelle versuchen, die miteinander verknüpften Fragestellungen der »Allgemeinen Didaktik« in einen systematischen Bezug zu bringen und – in praktischer Absicht – Instrumente für die Unterrichtsplanung abzuleiten.

Die Didaktik versteht sich dabei als Teildisziplin der Pädagogik resp. der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Seit ihrem Beginn wurden und werden immer wieder Systematiken entworfen in der Absicht, Ordnung in die Themengebiete dieser Disziplin zu bringen und Verwandtschaften zu klären. So tritt etwa bei A.H. Niemeyer in seinen »Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts« (1796) die Unterrichtslehre neben eine Erziehungslehre, während in der »Allgemeinen Pädagogik« Herbarts (1806) diese beiden Dimensionen in seinem »erziehenden Unterricht« in ein verbindendes Verhältnis gesetzt werden (Wigger, 2004).[4] Eine Systematisierung findet sich zum Beispiel auch im »Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik« (Rein, 1904) unter dem Lemma »Didaktik«, verfasst vom Herausgeber Wilhelm Rein.[5] Rein liefert in diesem Beitrag einerseits einen geschichtlichen Abriss (Ratke, Comenius, Herbart, …), andererseits präsentiert er seine Auffassung von Didaktik mit ihren Aufgaben und Zielen. Die Allgemeine Didaktik unterteilt sich in zwei Bereiche: a) »Lehre von dem Ziel des Unterrichts« und b) »Lehre von den Mitteln des Unterrichts«, welche sich ihrerseits

4 Mit dem Konzept eines »erziehenden Unterrichts« und damit einer engen Verbindung von Didaktik und Pädagogik gewinnen diese Überlegungen Herbarts und die formalisierte Weiterentwicklung durch seine Nachfolger grosse unterrichtliche Bedeutung.

5 Wilhelm Rein ist im Zusammenhang mit unserem Thema eine interessante Figur. Er ist Professor für Pädagogik an der Universität Jena – in der didaktischen Tradition Herbarts, über den er »in absentia« an der Universität Rostock promoviert – und entwickelt dort die an das pädagogische Seminar angegliederte Universitätsübungsschule weiter, er ist zudem in der hochschulpädagogischen Bewegung engagiert (wie weitere bekannte Pädagogen: von Gurlitt über Kerschensteiner bis zu Liszt und Natorp; vgl. Blechle, 2002, S. 176).

in »I. Theorie des Lehrplans« und »II. Theorie des Lehrverfahrens« aufteilt. Mit dieser Aufgabenbestimmung ist die Didaktik Teil der »Theoretischen Pädagogik«.[6]

Die so etablierte wissenschaftliche Didaktik beschäftigt sich lange Zeit vorrangig mit Fragen der Bildungsinhalte, der Vermittlung und des sozialen Gefüges, also mit Fragen, welche sich als »Didaktisches Dreieck« illustriert finden. Kaum beleuchtet finden sich Fragen der institutionellen Gebundenheit. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Schultheorie. Diese Frage ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil die institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Bezüge sich in der Hochschulstufe deutlich anders zeigen als in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems – und damit auch einen Beitrag leisten können zur Klärung der Besonderheiten einer Hochschuldidaktik.

Inzwischen wird die Allgemeine Didaktik, gerade im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrer:innen, durch eine Vielzahl von Fachdidaktiken ergänzt – wenn nicht gar durch diese abgelöst – und hat sich teilweise in Unterrichts- resp. Lernforschung weiterentwickelt: Die Didaktik ist damit zu grossen Teilen in die Fächer integriert und weitgehend lernpsychologisch fundiert, die Allgemeine Didaktik kaum mehr sichtbar.

2 Nachdenken über Hochschullehre und Hochschulstudium. Verdichtungen in drei ausgewählten Etappen

Hochschuldidaktik – in einem heutigen Verständnis – versteht sich als Didaktik einer Bildungsstufe: Beabsichtigt ist, die Besonderheiten dieser Bildungsstufe ins Zentrum zu rücken und »nicht einfach Verlängerung« (Huber, 1983, S. 116) einer Didaktik der allgemeinbildenden Schulen auf die Universitätsstufe hin zu sein.

Zwar begleitet dieses Nachdenken über Lehre und Studium die Universität bereits seit ihrem Beginn, eine grössere Eigenständigkeit und Fokussierung gewinnt dieses Nachdenken aber in dem Moment, als sich die Hochschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts deutlicher in eine systematisierte Gesamtstruktur von Bildungseinrichtungen einfinden, Übergänge und Zugänge mit der Einführung des Abiturs resp. der Maturität geklärt werden. Universitäten binden sich so zwar in ein zunehmend reglementiertes Schul- und Bildungswesen ein, das nun auch Schulpflicht und Lehrerbildung kennt, sie werden dadurch in ihrer Besonderheit aber gleichzeitig akzentuiert: Die verschiedenen Stufen des Schul- und Bildungssystems erhalten nun je spezifische Funktionen zugeschrieben. So unterteilt beispielsweise Wilhelm von Humboldt in seinem »Königsberger Schulplan« drei Stufen:

> »Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht – Schulunterricht – Universitätsunterricht. (…) Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr

6 Gerade die Frage nach der Reichweite der Didaktik und damit ihrem Zusammenhang mit Lehrplan- und Schultheorie wird sich später auch in der Hochschuldidaktik wiederfinden.

Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.« (Humboldt, 1809/2010, S. 169–170).

Damit wird nun auch eine »didaktische Differenz« betont. Hochschuldidaktik thematisiert die Hochschule als Bildungseinrichtung und verschränkt dabei Überlegungen zum grundlegenden Verständnis und den Zielsetzungen dieser Bildungseinrichtung mit der Konzeption von Studienangeboten und der konkreten Realisierung von Lehrveranstaltungen.

Hier sollen drei Phasen beleuchtet werden, in denen sich dieses Nachdenken über Hochschullehre und die Verschränkung von institutioneller Rahmung in ihrer Bedeutung für Lehre und Studium verdichten.[7] Dabei zeigt sich, dass die Hochschuldidaktik nicht verständlich wird als besondere Ausprägung der (etablierten) Allgemeinen Didaktik, sondern eine eigenständige Entwicklungslinie kennt – mit bis heute wahrnehmbaren Auswirkungen: Es sei, so Falk Scheidig, »kein tragfähiger Diskurszusammenhang des reziproken Austauschs zwischen Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik wahrnehmbar« (Scheidig, 2016, S. 22). Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Allgemeine Didaktik (in ihrer hauptsächlichen Fokussierung auf die allgemeinbildende obligatorische Schule) und Hochschuldidaktik in ihren korrespondierenden Bildungspraxen (Schule vs. Hochschule) klar voneinander abgrenzen.

2.1 Hodegetik

Mit der Hodegetik entsteht um 1800 eine eigene – heute weitgehend in Vergessenheit geratene – Disziplin, welche sich in einem wörtlichen Verständnis als Ergänzung zur Didaktik verstehen lässt, indem sie die Kunst des Studierens ins Zentrum rückt und hierbei die Besonderheit dieser Bildungsstufe betont (zur Hodegetik in ihrem Bezug zur späteren Hochschuldidaktik vgl. zum Beispiel Leitner, 1984). In dieser Ausrichtung schließt die Hodegetik an die traditionellen Studienführer an. Eine der bekanntesten Schriften der Hodegetik trägt denn auch den Titel »Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens« (Scheidler, 1839), womit gleichzeitig ein Anspruch formuliert ist: Das Studium – im Sinne des fachlich-akademischen Lernens und Vertiefens – eingebettet in eine entsprechende Lebensform. Die Universität wird damit zum Ort des gelehrten Lebens. Während der erste Teil dieses umfangreichen Werks der »Allgemeine(n) wissenschaftliche(n) und akademische(n) Propädeutik« und der zweite Teil der »Methodik des akademischen Studiums im engeren Sinne« gewidmet sind, kümmert sich der dritte Teil um die »Methodik des akademischen Lebens«. Hodegetik als die »richtige Methode des Studirens« (Scheidler, 1839, S. 3) befasst sich also mit dem »Studieren« – so hält es bereits die Einleitung fest – in einem engeren und weiteren Sinne:

7 Mit diesen drei Phasen lehnen wir uns an andere Darstellungen zur Geschichte der Hochschuldidaktik an (zum Beispiel Huber, 1983). Allerdings ist diese Etappierung nicht unproblematisch, sind damit doch spezifische Betonungen verbunden. »Hochschuldidaktik als diskursives Doppel« würde auch Überlegungen und Entwicklungen nachzeichnen müssen in Phasen, die in der üblichen Einteilung kaum zum Thema werden.

»theils die wissenschaftliche Ausbildung auf der Universität durch Benutzung der Vorlesungen u.s.w. (Studiren im engeren Sinne), theils die Aneignung der gesammten Bildung, welche dem angehenden Gelehrten der Aufenthalt auf der Hochschule, oder das akademische Leben überhaupt darbietet (Studiren im weitern Sinne).« (Scheidler, 1839, S. 3).

Studieren meint: Der Student ist nun nicht mehr Schüler, er lernt nicht mehr, er studiert. Und dies – im weiteren Sinne – nicht nur in Hörsaal und Seminarraum.

Die Hodegetik befasst sich damit auch mit Themen, welche die (spätere) Hochschuldidaktik auch als ihre heimischen Themen betrachtet (Studientechnik, Studieneingangsphase, Wissenschaftssozialisation, Wissenschaftsethik…) und schliesst Überlegungen zu Wissenschaftstheorie und zum Konzept der Universität ein. Sie richtet sich aber – im Unterschied zur späteren Hochschuldidaktik – in erster Linie an die Studenten selber: In gewissem Sinne als pädagogische Antwort auf das Postulat der akademischen Studierfreiheit.

2.2 Hochschulpädagogik

Die hochschulpädagogische Bewegung ist eng verknüpft mit der Entwicklung der Universität im 19. Jahrhundert und also mit einer zunehmenden disziplinären (und damit einhergehenden organisatorischen) Ausdifferenzierung sowie einer Zunahme der Studierendenzahlen gegen Ende des Jahrhunderts. Die Hochschulpädagogik, so fasst es Leitner zusammen, »entnahm ihre Motive bestimmten reformbedürftigen Umständen des universitären Alltags und kritisierte insbesondere die pädagogisch wenig ertragreiche Form der Vorlesung bzw. den Dozierwahn der deutschen Hochschullehrer und die mangelnde Beachtung studentischer Anliegen und Wünsche im akademischen Lehrbetrieb, wandte sich aber zugleich gegen die Einführung einer starren Unterrichtsmethodik in der Hochschule.« (Leitner, 1984, S. 109).

Die Hochschulpädagogik unterscheidet sich von der Hodegetik nicht zuletzt darin, dass es ihr gelungen ist, Strukturen des Austauschs und der Weiterentwicklung zentraler Fragen zu etablieren. Zu diesen Strukturen gehört die Gründung einer Fachgesellschaft (»Verband für Hochschulpädagogik«, 1898; von 1910–1934 »Gesellschaft für Hochschulpädagogik«), die Etablierung einer Zeitschrift (»Zeitschrift für Hochschulpädagogik«, erscheint von 1910 bis 1933) oder auch regelmässige Tagungen und Austauschtreffen. Im disziplinären Gefüge versteht sich die Hochschulpädagogik zwar als interdisziplinäres Arbeitsfeld, sieht aber gleichwohl einen engen Bezug zur Pädagogik, welche sich in dieser Zeit mit einigen eigenen Lehrstühlen positionieren kann. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die unterschiedlichen disziplinären Verortungen einzelner Exponenten der Hochschulpädagogik,[8] welche auch die Spannungen innerhalb dieser Gesellschaft – hier eher pädagogisch-methodisch orientiert, dort eher bildungs- und hochschulpolitisch engagiert – teilweise erklären.

8 Ernst Bernheim beispielsweise ist Historiker, Hans Schmidkunz habilitiert sich – nach Studien der Germanistik, Archäologie und Kunstgeschichte – schliesslich in Hochschulpädagogik. Und mit dem bereits weiter oben erwähnten Wilhelm Rein gehört auch einer der führenden Vertreter von Pädagogik und Didaktik zu diesem Kreis.

2.3 Hochschuldidaktik

Wird die Hochschuldidaktik, wie sie sich in den 1960er Jahren zu präsentieren beginnt, in diese Ahnenreihe gestellt, so ist dies – folgen wir der Argumentation, die Henning Luther bereits 1979 vorlegt – nicht unproblematisch. Denn mit dieser Verbindung würde gleichzeitig eine »Verkürzung der Problemsicht [...] historisch legitimiert« (Luther, 1979, S. 11).

Denn der Beginn der Hochschuldidaktik ist eng mit Hochschulreform verbunden, mit Fragen also, welche weit über lehrmethodische Aspekte hinausgehen, diese aber zu integrieren versuchen. Oder mit den Worten von Henning Luther: »Die Überlegungen der BAK (Bundesassistentenkonferenz; P.T.) stellen Schlüsselbeiträge der hochschuldidaktischen Diskussion dar. Sie leiten den Prozeß der Theoretisierung der Hochschuldidaktik ein. Sie befördern damit den Wandel der Hochschuldidaktik von einer bloßen Hochschulmethodik zu einer reflektierten Wissenschaftsdidaktik.« (Luther, 1979, S. 111).

Der damalige »Arbeitskreis für Hochschuldidaktik« (später: »Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik« AHD) steht in enger Verbindung zur Hochschul-, Lehr- und Studienreform, die von verschiedenen Akteuren und Gruppierungen begleitet wurde. Dazu gehört beispielsweise der Verband Deutscher Studentenschaften VDS oder auch die erwähnte Bundesassistentenkonferenz BAK, aber auch der Hochschulverband, Gruppierungen und Personen also, welche unterschiedliche Positionen vertraten, was die verschiedenen Reformfelder, aber auch das Verständnis von Hochschuldidaktik betrifft. Mit der AHD – später zur Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd weiterentwickelt – hat die Hochschuldidaktik auch eine Institutionalisierungsform gefunden, welche interessierte Kreise, inzwischen weitgehend in hochschuldidaktischen Zentren einzelner Universitäten resp. Hochschulen beschäftigt, zusammenbringt. Mit ihren Bänden »Blickpunkt Hochschuldidaktik« (seit 1969) wurde zudem bereits in den Anfangsjahren eine Publikationsreihe geschaffen, welche die hochschuldidaktische Diskussion bis heute initiiert und begleitet (vgl. Tremp, Eugster & Hartenstein in Vorbereitung). Allerdings wird weiterhin das nicht geklärte Selbstverständnis der (Teil-)Disziplin resp. des Arbeitsfeldes beklagt, das Verhältnis zu den Fachwissenschaften bleibt ebenso unscharf wie die Positionierung innerhalb der Universitäten prekär.[9] Gleichwohl dürfte die programmatische Aussage, die Besonderheiten der Hochschulstufe ins Zentrum zu rücken, innerhalb dieser Community breit akzeptiert sein – bei aller Unterschiedlichkeit der konkreten Realisierung.

3 Hochschuldidaktik – eine besondere Allgemeine Didaktik

Hochschuldidaktik ist das Vorhaben, Lehrzusammenhänge zu analysieren und – in praktischer Absicht – Lehre zu reformieren. Lehre wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen zum Thema: von einzelnen Sequenzen über die Lektion und Lehrveranstaltungen bis zu Modul, Studiengang und der Hochschule als Bildungseinrichtung. Vielfältig

9 Zum Fremdeln der Erziehungswissenschaft mit der Hochschuldidaktik vgl. Reiber & Huber, 2018.

sind damit auch die Adressatengruppen von Hochschuldidaktik: von einzelnen Dozierenden über Lehrverantwortliche bis hin zur Hochschulpolitik.

3.1 Spezifitäten?

Die Hochschuldidaktik versteht sich als eine »Allgemeine Didaktik«, insofern sie die unterschiedlichen Fachbezüge nicht ins Zentrum rückt, sondern eine Stufenorientierung beabsichtigt: Sie verfolgt den Anspruch, die »allgemeinen Besonderheiten« dieser Bildungsstufe zu berücksichtigen. Damit verstärkt sie diese gleichzeitig resp. kann in ihrer Arbeit sogar solche erst eigentlich entdecken.

3.1.1 Das didaktische Dreieck – allgemeine Grundfigur auch für die Hochschulstufe?

Der Begriff des »Allgemeinen« in der Allgemeinen Didaktik legt nahe, dass die hier gemachten Überlegungen auch tatsächlich von Spezifitäten absehen und also »allgemein« Anwendung finden können. Lassen sich die Modelle und Konzepte, die sich im Wesentlichen auf die obligatorische Schulzeit beziehen, denn auch auf die Hochschulstufe übertragen?[10]

Während sich die Allgemeine Didaktik kaum je mit der Hochschulstufe in einem systematischen Sinne beschäftigt hat, hat sich die Hochschuldidaktik umgekehrt bisweilen bei solchen »allgemeinen« Modellen bedient, um Grundtatsachen institutionalisierter Bildungs- und Unterrichtsprozesse zu exponieren. Dazu gehört auch das »Didaktische Dreieck«, das hier und dort bemüht wird, obwohl es sich in seiner Entstehung auf die Situation in Privaterziehung und später in Schulklassen bezieht.

Das didaktische Dreieck setzt die Eckpunkte Sache – Lehrender – Lernende(r) miteinander in Beziehung und beabsichtigt, die Grundsituation didaktischen Handelns zu illustrieren, also »die operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens« (Reusser, 2018, S. 316) in den Blick zu nehmen (»Herstellung einer bildungsinhaltlichen Ziel- und Stoffkultur, einer prozessbezogenen Lern- und Verstehenskultur sowie einer personalen Unterstützungs- und Interaktionskultur«; Reusser, 2018, S. 316) und damit die psychologische, fachdidaktische und personale resp. soziale Dimension miteinander zu verbinden.

Selbstverständlich finden sich diese sehr allgemeinen Strukturmerkmale schulförmigen Lehrens und Lernens auch in Hochschulen, es bleibt aber fraglich, inwiefern dieses Modell hilft, die spezifischen Besonderheiten dieser Bildungsstufe zeigen zu können (zur grundsätzlichen Kritik an dieser Denkfigur vgl. zum Beispiel Gruschka, 2002). So hat beispielsweise Gabi Reinmann den Versuch unternommen, dieses heuristische Modell »für akademisches Lehren und Lernen mit seiner Nähe zur Forschung« (Reinmann, 2020, S. 44) zu entfalten und in unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, um damit »das bislang fehlende Element der Forschung in ein konsistentes Begriffsgefüge für Strukturen und Prozesse hochschulischen Lehrens und Lernens« (Reinmann, 2020, S. 57) zu integrieren.

10 Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zu Hochschuldidaktik vgl. zum Beispiel Enders et al., 2016 oder Heudorfer, 2020.

3.1.2 Forschungsorientierung der Hochschulstufe – Implikationen für die Hochschuldidaktik?

Tatsächlich ist die Forschungsorientierung der Hochschulstufe ein interessanter Prüfstein für allgemein-didaktische Modelle der obligatorischen Schulstufen, weil sich hier sowohl der Zugang zur Sache als auch das soziale Lehr-/Lerngefüge anders konfigurieren. Forschungsorientierung gehört seit rund 200 Jahren zum Selbstverständnis dieser Institution Hochschule, der »Forschungsimperativ« (Tenorth, 2012) hat auch didaktische Implikationen – und stellt Ansprüche an das Gegenüber, die Studierenden. Diese werden nun in Forschungsmethoden eingeführt, sie sollen an Forschung beteiligt werden.

Es ist nicht überraschend, dass die Etablierung der Hochschuldidaktik in den (späten) 1960er Jahren wesentlich verknüpft wird mit der damaligen Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zum »Forschenden Lernen«, wird doch hier gerade diese Besonderheit der Universität zum Kern eines didaktischen Konzepts. Diese Schrift zeigt aber auch, wie eng die entstehende Hochschuldidaktik mit Hochschulreform verbunden ist: Mit Postulaten zu einer anderen Prüfungskultur oder mit der Forderung nach einem veränderten Einbezug von Studierenden in diese »Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden«.[11]

Der Anspruch der Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Bildungsstufe zeigt sich auch im Postulat der Hochschuldidaktik als »Wissenschaftsdidaktik«. Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik zu verstehen hat vielerlei Implikationen (Reinmann & Rhein, 2022). So wird hier beispielsweise eine inhaltliche Ausrichtung betont, die eben die Hochschulstufe von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems unterscheidet: Es geht um Wissenschaft, um wissenschaftliches Wissen, um Wissenschaftssozialisation. Bei Humboldt findet sich die Charakterisierung der »höheren wissenschaftlichen Anstalten«, wonach diese »die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln« (Humboldt 1810/2010, S. 256). Sicheres Wissen entgleitet immer wieder, indem sich neue Probleme eröffnen. Insofern haben wir es hier mit einer Didaktik der Problemeröffnung zu tun und einer Komplexitätssteigerung in der Absicht, eine Sache vertiefter zu verstehen. Diese Didaktik konzipiert die Studierenden als Novizen der Wissenschaft, die Kommunikationsform lässt sich als »Explizierung der Komplexität der Sache« beschreiben. Damit unterscheidet sich dieser Zugang vom Unterricht in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems, welche sich vor allem als Geschäft der didaktischen Komplexitätsreduktion versteht (Tremp, 2022).

3.2 Didaktik als Bezugswissenschaft von Hochschullehrern?

In Entsprechung zur (Allgemeinen) Didaktik und ihrer (traditionellen) Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schulstufen realisiert sich Hochschuldidaktik heute vielerorts als Einrichtung zur didaktischen Weiterbildung von Hochschul-

11 Und die Zusammensetzung des Teams der Autorinnen und Autoren dieser Schrift zeigt die enge Verbindung mit universitären Disziplinen und insgesamt kaum Verknüpfungen mit der Erziehungswissenschaft oder gar der »Didaktik« als einer ihrer Teil-Disziplinen.

dozierenden.[12] Eine zentrale Herausforderung ist dabei die geringe Bedeutung der Lehre im Leistungsgefüge von Hochschulen. Lehre – diese Feststellung begleitet die Hochschuldidaktik seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren – hat einen geringen Stellenwert für akademische Reputation und Laufbahnentscheidungen. So formulierte es Carol Hagemann-White bereits 1976: »Man kann die Verhältnisse nur pervers nennen. Es gibt keine andere Möglichkeit, den Beruf eines Hochschuldozenten zu erlernen, als die, eine zeitlich befristete Stelle zur Ausübung dieses Berufs zu übernehmen. Wer aber während dieser Zeit tatsächlich seine Kräfte den Aufgaben eines Lehrenden widmet […], wird mit hoher Wahrscheinlichkeit diesen Beruf nicht ausüben können.« (Hagemann-White, 1976, S. 90).

Die hochschuldidaktischen Einrichtungen von Universitäten und Hochschulen bieten zwar inzwischen weitflächig hochschuldidaktische Weiterbildungen an, die Frage nach Verpflichtungscharakter und Umfang ist allerdings uneinheitlich geregelt, didaktisch fokussierte Lehrqualifizierung ist weiterhum keine notwendige Voraussetzung einer Lehrtätigkeit, wie sich dies auf der Ebene der obligatorischen Schule etabliert hat. Vielmehr wird auf der Hochschulstufe die Bedeutung der fachwissenschaftlich-inhaltlichen Qualifizierung betont, die – so zeigen aktuelle Modelle rund um Fragen von Unterrichtsqualität der allgemein bildenden obligatorischen Schulstufen – sehr wohl eine bedeutende, allerdings nicht exklusive Dimension von Lehrqualität darstellt.

Postulate und Vorschläge, welche eine »didaktische Qualifizierung« auch von Hochschullehrern fordern, lassen sich weit zurück verfolgen, wenn auch die inhaltliche Ausgestaltung einer solchen Qualifizierung unterschiedlich gesehen wird. Diese Vorschläge zur Hochschullehrerbildung werden oftmals in expliziter Verknüpfung mit Diskussionen um die Ausbildung von Lehrpersonen der obligatorischen Schule gemacht. So beispielsweise bei Diesterweg – typischerweise Direktor eines Lehrerbildungsseminars und renommierter Lehrerbildner des 19. Jahrhunderts –, der auf eine Problematik auch heute noch üblicher Karrierewege hinweist, wenn er festhält: »Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss ein Lehrer sein. Vereinigt sich beides in derselben Person, desto besser; aber es ist nicht nötig, so wie es auch sehr selten ist.« (Diesterweg, 1999/1836, S. 302).

Überlegungen zur Ausbildung von Hochschullehrern werden dann in der hochschulpädagogischen Bewegung von zentraler Bedeutung. So entwarf Hans Schmidkunz den »Plan eines Seminars für Hochschulpädagogik« (1898), publiziert in der Beilage der ersten Nummer der »Mitteilungen der Hochschulpädagogik«, der wissenschaftlichen Zeitschrift des »Verbandes für Hochschulpädagogik«. Darin heisst es: »Das Seminar bezweckt in erster Linie als ›Hochschullehrerseminar‹, die Heranbildung von Lehrern für jegliche Hochschule, soweit es sich um das Pädagogische handelt, analog zu den Seminaren und sonstigen Stätten zur Heranbildung von Lehrern für die übrigen Schulen.« (zitiert nach Blechle, 2002, S. 70). Diese Forderung »fand nicht nur 1898 Eingang in die Satzungen des ›Verbandes für Hochschulpädagogik‹, sondern auch im

12 Die hochschuldidaktische Weiterbildung stand in der Gründungsphase der Hochschuldidaktik in (West-)Deutschland nicht im Vordergrund. Der Modus war vielmehr auf Kooperation in Arbeitsgemeinschaften resp. Arbeitskreisen abgestellt.

Jahre 1910 in die Statuten der aus diesem Verband hervorgegangenen ›Gesellschaft für Hochschulpädagogik‹.« (Blechle, 2002, S. 70).[13]

Damit werden aber Vorbehalte hervorgerufen, die auf die Besonderheiten der Fächer pochen (vgl. insgesamt Tremp & Eugster, 2022, S. 50–51) und Didaktik als blosses Additum verunglimpfen, welches schliesslich – in der Anlehnung als Rollenmodelle der obligatorischen Schule – zur Infantilisierung der Hochschullehre beitrage.

Diese Kritik findet sich als prominente Polemik bereits bei Paulsen (Paulsen, 1902, S. 279–286). In seiner Schrift »Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium« heisst es: »Dass es eine Kunst auch des Hochschulunterrichts giebt, ist nicht zweifelhaft, auch nicht, dass sie von Verschiedenen in verschiedenem Masse besessen und geübt wird.« (Paulsen 1902, S. 280). Allerdings äussert er Bedenken gegenüber einer Theorie der Hochschuldidaktik. »Eine Theorie der Kindererziehung kann es geben, und so auch eine Schulpädagogik und -Didaktik, weil wir es hier mit einer in den Grundzügen gleichen Aufgabe zu thun haben: dieselbe Natur, dieselben Entwicklungsbedingungen, dieselben Unterrichtsgegenstände, dieselben Mittel und Wege des Unterrichts, dieselben Hemmungen, kleinere und grössere Differenzen vorbehalten. Auf der Hochschule oder auf den Hochschulen haben wir es zu thun, nicht mit demselben Abc, den überall gleichen Rechenarten, denselben Elementargrammatiken, sondern mit den allerverschiedensten Aufgaben. Hier wird klassische Philologie oder Aegyptologie, dort Mathematik oder Chemie, Anatomie oder Psychiatrie, auf der technischen Hochschule hier Maschinenbaulehre, dort Hüttenkunde u.s.w. gelehrt. Jede der vielen Disziplinen hat, wie verschiedene Gegenstände, so verschiedene Mittel und Wege der Untersuchung, also wohl auch verschiedene Methoden des Unterrichts, denn es handelt sich ja eben um die Einführung in die wissenschaftliche Arbeit selbst.« (Paulsen, 1902, S. 280–281).

Und er fährt mit einer rhetorischen Frage fort: »Soll nun ein Hochschulpädagogiker die Methoden aller Disziplinen, die im Hochschulunterricht vorkommen, lehren? Nun, der Didacticus müsste in einem erstaunlichen Besitz sein, dem Besitz eines artificium omnes omnia docendi.« (Paulsen 1902, S. 281).

Und polemisch wendet er sich gegen das vorgeschlagene Hochschullehrerseminar mit einer Argumentation, die zu einem »regressus in infinitum« (Paulsen, 1902, S. 282) führt, denn auch für diese Seminarlehrer bräuchte es ja wieder ein Seminar u.s.w. Es bräuchte also »Lehrer, die Lehrer lehren, wie die Kunst zu lehren an einem Hochschullehrerseminar zu lehren sein. Irgendwo muss die Sache doch ein Ende haben.« (Paulsen, 1902, S. 282).

Solche Vorbehalte gegenüber einer Lehr-orientierten Qualifizierung lassen sich bis heute vernehmen. Gleichzeitig zeigen sich vielfältige Bestrebungen, Lehrqualität zu sichern und zu entwickeln, die sich sowohl an einzelne Dozierende oder an Lehrteams und Institute richten oder auf Hochschulstrukturen zielen.

Eine spezifische Antwort auf diese traditionelle Problematik entwirft das Konzept »Scholarship of Teaching and Learning«: Hier wird Lehre selber zum Gegenstand des eigenen forschenden Erkundens, womit Forschungsorientierung der Hochschulstufe in didaktischem Zusammenhang fruchtbar zu machen versucht wird.

---

13 Allerdings unter anderer Begrifflichkeit: als »Centralstelle für Hochschulpädagogik« resp. »Institut für Hochschulpädagogik« (Blechle, 2002, S. 70).

3.3 Verwandtschaftliche Bezüge

Hochschullehre bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen den drei Polen Wissenschaft, Praxis und Person (Huber, 1983, S. 128). In ausbalancierter Form finden sich diese drei Referenzpunkte auch in der Charakterisierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, welche Ulrich Teichler (2013) vorgeschlagen hat. Diese sind

- »funktionierende Praktikerinnen und Praktiker« (sie kommen mit den zu erwartenden beruflichen resp. gesellschaftlichen Aufgaben zurecht),
- »autonome Persönlichkeiten« (sie gebrauchen ihren wissenschaftlich gebildeten Sachverstand in verantwortungsvoller Weise), und auch
- »zertifizierte Skeptikerinnen und Skeptiker« (sie fragen stets: könnte es nicht auch anders sein?).

Nun sind diese Pole allerdings in den verschiedenen Studienfächern und Hochschultypen unterschiedlich ausgeprägt. Ist damit eine »allgemeine« Hochschuldidaktik, welche die »allgemeinen« Besonderheiten dieser Bildungsstufe in Zentrum rückt, überhaupt noch angebracht? Oder müssten – neben den inhaltlichen Unterschieden der einzelnen Fächer, wie sie sowohl in einer »fachsensiblen Hochschuldidaktik« als auch in der Wissenschaftsdidaktik zum Ausdruck kommen – auch die Ausprägungen der einzelnen Hochschultypen, ihre unterschiedlichen Zielsetzungen, ihre strukturelle Verankerung der Lehre im Leistungsgefüge der Hochschulen oder die jeweiligen Laufbahnwege von Dozierenden verstärkt berücksichtigt werden?

Zudem könnte geprüft werden, inwiefern Anlehnungen an verwandte Bereiche vielleicht hilfreich wären. Zum Beispiel an die (Teil-)Disziplin der Erwachsenenbildung? Denn tatsächlich wendet sich die Hochschullehre an erwachsene Personen, entsprechend thematisiert Hochschuldidaktik diese Adressatengruppe, die sich in ihren Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter in bestimmter Hinsicht unterscheidet. Dazu gehören beispielsweise die mit dem Alter zusammenhängende Selbstständigkeit und Freiwilligkeit. Hochschulbildung kann insofern als Teil der Erwachsenenbildung verstanden werden. Unterschiedlich allerdings fokussiert sich Hochschullehre und -didaktik auf Wissenschaft und anerkannte Studienabschlüsse, schliesst damit also viele Tätigkeits- resp. Inhaltsbereiche aus und beansprucht eine minimale zeitliche Dauer für ihre Angebote – mit Implikationen für die Prozesse der Vermittlung und der sozialen Prozesse des Miteinanders.

Die Hochschuldidaktik kennt auch eine Verwandtschaft mit dem Arbeitsfeld der Wissenschaftskommunikation. Beide bemühen sich um Vermittlung und Klärung. Tatsächlich kann die Hochschullehre – in einem breiten Verständnis von Wissenschaftskommunikation – dieser zugeordnet werden, wenn diese vier Adressatengruppen unterscheidet: Das wissenschaftliche Fachkollegium (scientific community), die Studierenden, allfällige Nutzerinnen und Nutzer des erarbeiteten Wissens sowie die interessierte Öffentlichkeit. Insofern es bei der Wissenschaftskommunikation ebenfalls um Vermittlung geht, zeigt sich also eine Verwandtschaft zur Hochschuldidaktik.

Und zur Wissenschaftsdidaktik. Wissenschaft, so hat Rekus festgehalten, müsse sich mitteilen, »und zwar in Formen, die sachlich wie rezipientenbezogen angemessen sind.«

(Rekus, 2013, S. 90–91). Dabei gehe es insbesondere um die Ermöglichung einer kritischen Prüfung von Forschung. Prinzipiell, so der formulierte hohe Anspruch, müssten alle Interessierten die Chance haben, Erkenntnisse nachzuvollziehen, um sie ggf. widerlegen zu können. Je verständlicher die Forschungsergebnisse kommuniziert würden, desto grösser sind die Bewährungschancen für das Wissen. »Wissenschaftsmagazine, Fernsehen, das World-Wide-Web, Wissenschaftsevents usf. sind also gar nicht auf Akzeptanz angelegt, sondern ganz im Gegenteil auf öffentliche Prüfung und Kritik.« (Rekus, 2013, S. 92). Dieser Anspruch stellt einige grundsätzliche didaktische Fragen, welche auch die Hochschuldidaktik beschäftigen.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen Laien, Novizen und Experten bedeutsam. Während Experten ein versiertes Wissen mitbringen, welches üblicherweise auch Kenntnisse seiner Generierung und Grenzen einschliesst und dieses Wissen in unterschiedlichen Situationen angemessen zur Anwendung bringen kann, ist der Laie in einer konkreten Situation an Ausschnitten dieses Wissens interessiert. Gefragt sind Informationen, um eine bestimmte Entscheidung oder ein gestelltes Problem (besser) lösen zu können.

Demgegenüber ist der Novize an wissenschaftlicher Bildung und fachlicher Entwicklung interessiert. Er durchläuft gewissermassen das Anfangsstadium, um später zum Experten zu werden. In Lehre und Studium geht es vornehmlich um diese Experten-Novizen-Kommunikation – und diese ist als solche einer Explizierung der Komplexität der Sache verpflichtet.

4 Hochschuldidaktik – Einladung zum diskursiven Doppel

In den letzten fünfzig Jahren hat sich eine spezialisierte Fachcommunity Hochschuldidaktik etabliert. Ist Hochschuldidaktik damit zur (Teil-)Disziplin geworden (Reinmann, 2021)? Oder eher zu einem etablierten (Forschungs-)Thema und Third-Space-Arbeitsfeld?

Zwar kann die Hochschuldidaktik – bezogen auf den deutschsprachigen Raum – mit einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft, Tagungen und Zeitschriften auf einige Strukturmerkmale verweisen, wie diese für wissenschaftliche Disziplinen typisch sind. Zudem tragen einige wenige Lehrstühle den Begriff der Hochschuldidaktik in ihrer Denomination. Allerdings haben sich keine grundständigen Studiengänge etablieren können, wie wir dies etwa aus der Erwachsenenbildung oder beispielsweise der Medienpädagogik kennen. Dem entspricht die Tatsache, dass die disziplinären Herkünfte der in der Hochschuldidaktik Tätigen sehr disparat sind und verschiedentlich von einer »Patchwork-Professionalisierung« (Fleischmann et al., 2016) gesprochen wird.

Damit verbunden sind dann Fragen nach einem geteilten Grundverständnis von Hochschuldidaktik, nach Kernkonzepten, nach Klassikern, nach einer inhaltlichen Ordnung (Tremp & Eugster, 2020). Und auch: Fragen nach dem Verhältnis der Hochschuldidaktik zu den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen – und den Lehrenden.

Hochschuldidaktik, so wurde einleitend festgehalten – kann als diskursives Doppel der Hochschullehre verstanden werden. Hochschuldidaktik wäre in diesem Sinne also kritische Begleiterin und Beobachterin der Hochschullehre – und übernähme die Rol-

le als Gesprächspartnerin von Lehrenden und Lehrverantwortlichen. Hochschuldidaktik könnte sich als Einladung verstehen, über Lehre ins Gespräch zu kommen: Hochschuldidaktik würde zur Gastgeberin, die mit interessanten Beiträgen das Gespräch bereichert – und die Besonderheiten dieser Bildungsstufe betont (Tremp, 2011).

Literatur

Ballauff, T. & Schaller, K. (1969/1970). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Freiburg & München: Karl Alber.

Blechle, I. (2002). *»Entdecker der Hochschulpädagogik« – die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850–1942) und Hans Schmidkunz (1863–1934)*. Aachen: Shaker.

Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der BAK Heft 5). Bonn: BAK. (Neuaufl. 2009 nach der 2. Aufl. Bielefeld: UVW).

Comenius, J. A. (1954). *Grosse Didaktik*. Düsseldorf & München: Küpper.

Diesterweg, F. A. W. (1999/1836). Die Lebensfrage der Zivilisation (Fortsetzung). Oder: Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe der Zeit. In F. A. W. Diesterweg, *Sämtliche Werke, Band 19*. Herausgegeben von Gert Geissler. (S. 295–334). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Dolch, J. (1971). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.

Enders, N., Chudaske, J., Lindner-Müller, C. & Arnold, K.-H. (2016). Hochschuldidaktik als Anwendungsfall allgemeiner Didaktik. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda, *Jahrbuch für Allgemeine Pädagogik* (S. 29–44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fleischmann, A., Heiner, M. & Wiemer, M. (2016): Patchworkprofessionalisierung: Der Einstieg in die Hochschuldidaktik. In M. Heiner, B. Baumert, S. Dany, T. Haertel, M. Quellmelz & C. Terkowsky (Hg.), *Was ist »Gute Lehre«? Perspektiven der Hochschuldidaktik* (S. 97–109) Bielefeld: Bertelsmann.

Gruschka, A. (2002). *Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hagemann-White, C. (1976). Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. *Zeitschrift für Soziologie 5*(1), 80–98.

Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In M. Baethge & K. Nevermann (Hg.), *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, S. 55–71). Stuttgart: Klett-Cotta.

Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Humboldt, W. v. (1809/2010). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden*, Band IV, herausgegeben von A. Flitner &. K. Giel (S. 168–187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, W. v. (1810/2010). Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In W. von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden*, Band IV, herausgegeben von A. Flitner &. K. Giel (S. 255–266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Reinhardt.

Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik: Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. Franfurt/M. & Bern: Peter Lang.

Luther, H. (1979). *Hochschule und Bildung. Für ein Geschichtsbewußtsein in der Hochschuldidaktik*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Niemeyer, A.H. (1796). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.* Halle: Buchh. des Waisenhauses.

Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: A. Asher & Co.

Reiber, K. & Huber, L. (2018). Hochschule und Hochschuldidaktik – (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche. In *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, herausgegeben von C. Baatz, A. Fausel & R. Richter. Tübingen.

Rein, Wilhelm W. (1904). *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (11 Bände). Langensalza: Beyer (2. Auflage). https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/toc/122672720/1/

Reinmann, G. (2020). Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I*. Bielefeld: transcript.

Reisch, G. (1517/2016). *Margarita philosophica. Perle (Schatz) der Philosophie*. Abdruck der vom Verfasser autorisierten, verbesserten und vermehrten 4. Auflage. Deutsche Übersetzung von Otto und Eva Schönberger. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Rekus, J. (2013). Was heisst: Wissenschaftskommunikation? In H. Krämer, A. B. Kunze & H. Kuypers (Hg.), *Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 85–94). Paderborn: Schönigh.

Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36*(3), 311–328.

Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein. Annäherungsversuch. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda, *Jahrbuch für Allgemeine Pädagogik* (S. 12–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scheidler, K. H. (1839). *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*. Jena: Krökersche Buchhandlung.

Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik. Band II: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesung 1826)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt: Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.

Tenorth, H.-E. (2012): Verfassung und Ordnung der Universität. In H.-E. Tenorth & C. E. McCelland, (Hg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810–1918* (S. 77–130). Berlin: Akademie Verlag.

Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Tremp, P. (2011). Hochschuldidaktik als Einladung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 269–279). Münster: Waxmann.

Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.

Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Tremp, P. & Eugster, B. (2022). Didaktische Fachlichkeit. Nachdenken über Scholarship of Teaching and Learning. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Exxer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 45–57). Wiesbaden: Springer.

Tremp, P., Eugster, B. & Hartenstein, A. (in Vorbereitung). Zukunftsblicke aus der Vergangenheit. Die Publikationsreihe »Blickpunkt Hochschuldidaktik« in ihren Anfängen.

Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Weinheim, Basel: Beltz.

Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik

Tobias Schmohl

Zusammenfassung: *Der vorliegende Aufsatz ist der begrifflich-theoretischen Hochschulbildungsforschung zuzuordnen. Es wird ein konzeptioneller Theorierahmen für die moderne Hochschuldidaktik vorgeschlagen. Dieser kann zur Präzisierung von Erkenntnisweisen und zur Abgrenzung von Forschungsmethodiken herangezogen werden. Im Gegensatz zu bestehenden Ansätzen wird dabei nicht der Anschluss an eine oder mehrere etablierte Disziplinen gesucht. Ziel ist es vielmehr, Orientierungshypothesen für eine paradigmatische Neuausrichtung zu formulieren: In Rückbesinnung auf ihre ursprüngliche Programmatik im Zuge der Hochschulreformbewegung der 1960er Jahre wird hier ein integrativer Referenzrahmen aufgespannt, anhand dessen sich Hochschuldidaktik als ein Unterfangen beschreiben lässt, das seine interdisziplinäre Anlage zugunsten einer transdisziplinären Ausrichtung überwinden sollte.*

Schlagworte: *Hochschuldidaktik, Querschnittswissenschaft, Wissenschaftsdidaktik, Humanismus, Bildung durch Wissenschaft, Kritik*

1 Einleitung

Die Hochschuldidaktik hat ein konzeptionelles Grundproblem, das bereits in der Gemengelage ihrer Anfänge angelegt ist: sie oszilliert zwischen dem normativen Anspruch einer *umfassenden Reform* der Universitäten und einer *utilitaristischen Engführung* auf methodisch-praxeologische oder unterrichtstechnologische Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung universitärer Lehre (Huber, 1984, S. 290).

Diese Doppelfunktion macht der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik im Laufe ihrer Geschichte zunehmend zu schaffen, und sie hat wesentlich zu ihrer Marginalisierung beigetragen (vgl. Abschnitt 2): Heute wird die Hochschuldidaktik nur noch in Teilen als ein Handlungsfeld mit wissenschaftlichen Zielsetzungen wahrgenommen. Gründe dafür liegen in der mangelhaften konzeptionellen Anbindung an etabliertere Disziplinen und einer teils einseitigen Forcierung auf Gestaltungsbemühungen zu Lasten ihrer forschenden Anteile. Damit läuft das, was heute unter diesem Schlagwort praktiziert wird, tendenziell der ursprünglichen Programmatik zuwider (vgl. Schmohl, 2022).

Schlimmer noch: Systematische Anschlüsse an die konzeptionellen Grundlagen finden heute allenfalls in Spezialdiskursen statt (bspw. Reinmann & Rhein, 2022). Die *Enthistorisierung der Hochschuldidaktik* geht durch ihre funktionale Differenzierung in Bereiche, die der unmittelbaren Problembearbeitung dienen, mit einer weitgreifenden *Enttheoretisierung* einher (Schmohl, 2019). Der letzte umfassende Theoriebeitrag zur wissenschaftlichen Grundlegung der Hochschuldidaktik ist inzwischen fast 40 Jahre alt (vgl. Huber, 1983). Das Theoriedefizit der aktuellen Hochschuldidaktik wirkt sich auch auf die verstreuten empirischen Forschungsbemühungen aus, die zumeist Konzepte, Modelle und Paradigmen anderer Disziplinen entlehnen (bspw. Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012; Schneider & Mustafić, 2015).

Der vorliegende Beitrag unternimmt einen grundlagentheoretischen Rückbezug auf die ursprüngliche Intention der 1960er-Jahre-Hochschuldidaktik. Er argumentiert für einen systematischen Anschluss an die konzeptionelle Ausrichtung der Hochschul- und Studienreformbewegung und versucht den Übertrag auf aktuelle Anforderungen. Ziel ist es, eine Option zur aktuellen Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik aufzuzeigen, die dieses Handlungsfeld in seinem wissenschaftlichen Impetus ernst nimmt, ohne es in bestehenden disziplinären Ordnungen aufzulösen.

2 Analytische Rekonstruktion I: Kulturhistorische Grundlagen der Hochschuldidaktik

Die Geschichte der Hochschuldidaktik ist so alt wie die Geschichte der Universität. Anfänglich wurden unterrichts- und bildungsbezogene Fragen innerhalb der jeweiligen Fachlehre reflektiert.[1] Ab **Mitte des 18. Jahrhunderts** erschien es aber notwendig, den Studenten ein einheitliches Verständnis darüber zu vermitteln, was wissenschaftliches Denken bedeutet. Dazu dienten Schriften zur *Hodegetik* – das waren Unterrichtsbücher und Wissenskompendien zum Universitätsstudium, die Fragen »nach Wesen und Geschichte der Universität, nach dem Begriff der Wissenschaft« behandelten (Leitner, 1984, S. 88). Darin wurden etwa Maßgaben und Zielgrößen für die Anleitung zum Studium in einem Wissensgebiet behandelt, aber auch Aspekte der Wissenschaftspropädeutik und Heuristik (Huber, 1983, S. 120; Schmohl, 2021a, S. 278–281; Wildt, 2021, S. 28). Neben ihrer Hauptfrage »wie soll man studieren?« behandelte die Hodegetik auch Fragen einer akademischen Lebensführung. Den ganzheitlichen Ansatz, der dabei im Zentrum stand, formulierte etwa Karl Hermann Scheidler (1847 [1832], S. IV): Ziel der Hodegetik sei

1 Natürlich könnten auch Bezüge vor der Zeit der Universitätsgründungen herausgearbeitet werden – hier kamen Impulse zur Gestaltung und Reform der wissenschaftlichen Ausbildung meist ebenfalls aus einer kritischen Reflexion konkreter fachlicher Didaktiken heraus. Zu nennen wäre beispielsweise ein Aufsatz von G.W. Leibniz (2006) mit dem Titel *Nova Methodus discendae docendaeque Jurisprudenti* aus dem Jahr 1667, der didaktische Reformvorschläge für die Gestaltung des juristischen Studiums formulierte. Wichtige Bezüge für das Grundverständnis einer universitären Bildung stellen übergreifende didaktische Ansätze dieser Zeit dar, etwa Johann A. Comenius (2018, S. 1) aus dem Jahr 1657.

> »eine gründliche, also wissenschaftliche Belehrung über das wahre Wesen der Wissenschaft und der Universität, somit richtige Begriffe und Grundsätze über das akademische Studium (die Benutzung der Vorlesungen, die Lectüre, eigne Arbeiten u. s. w.), so wie über das ganze akademische Leben«.

Hodegetik stand für die Einführung in eine »Ausbildung des Geistes zur Wissenschaft«. Damit sind bereits Anforderungen an etwas definiert, das heute unter den Schlagworten *Persönlichkeitsbildung* und *Metakompetenzen* wieder Einzug in akademische Curricula erhält: Hodegetik umfasst nämlich über die fachlich-wissenschaftliche Didaktik hinaus auch eine Didaktik zur Ausbildung von »Charakterfestigkeit« (ebd.) sowie eine Didaktik übergeordneter Schlüsselqualifikationen, durch die »der Studirende, den man hier doch einmal der Gefahr des Irrens und den Versuchungen mannichfacher Art aussetzen muß, zugleich so ausgerüstet und vorbereitet werde, daß er der Prüfung getrost entgegen gehen kann, und sich selber helfen lernt« (ebd.). Aufgrund der Eigentümlichkeit des Universitätswesens (die Universität wurde nicht als bloße Unterrichts- oder Lehranstalt, sondern insbesondere als Wissenschaftsstätte gesehen; vgl. Schmohl, 2021a, S. 278–281) wurden genuin hochschuldidaktische Problemfelder bereits in diesen frühen Schriften wissenschaftlich behandelt. Die Hodegetik lag als Wissenschaft im Fachgebiet der »practischen Philosophie« (ebd., S. 23), die anfänglich noch eine Querschnittsfunktion innerhalb der Hochschule innehatte, diese aber im Zuge fortschreitender Fächerdifferenzierung ab der **zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts** an die Einzelwissenschaften abtrat. Mit dem Rückbau der Philosophie konnte auch die Hodegetik ihren Anspruch einer »fächerübergreifenden und -verbindenden, den ideellen universitären Überbau vermittelnden Universalwissenschaft« (Kern, 1996, Sp. 1452) nicht halten – obwohl die Tradition der fachspezifischen Einführung auch ohne Bezug zur Hodegetik fortgesetzt wurde (ebd., Sp. 1453).

Ab **Ende des 19. Jahrhunderts** wurden hochschuldidaktische Themen vorrangig im Rahmen der aufkommenden Hochschulpädagogik diskutiert (bspw. Schmidkunz, 1920, S. 414); besonders in der »Zeitschrift für Hochschulpädagogik« (22 Jahrgänge bis 1931). Hier liegt historisch ein »Shift from learning to teaching« vor: also von der Reflexion auf die Bedingungen und Methodiken des *Studierens* (Hodegetik) hin zu Fragen der wissenschaftlich-didaktischen Ausgestaltung von *Hochschullehre* (Hochschulpädagogik).

Geprägt wurde der Begriff *Hochschuldidaktik* erst wesentlich später – in einer Zeit des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs und der Wissenschaftskritik zwischen ca. **1965** und **1972**. Dabei wurden auch die Funktion der Hochschule, ihr Bildungsauftrag und die Wege, auf denen sie diesem Auftrag nachkommen sollte, grundlegend neu verhandelt (vgl. bspw. Spindler & Walther, 1971). Hochschulbildung sollte demnach insbesondere durch eine wissenschaftstheoretisch begründete Orientierung von Zielen und Inhalten neu ausgerichtet werden (Wildt, 2021, S. 31). Wichtige Impulse erhielt der Diskurs von Personen wie Jürgen Habermas, Helmut Schelsky oder Hartmut von Hentig.

Auslöser für Strukturveränderungen war aber erst die vehemente studentische Kritik, die Bezüge zu einer neuen Marx-Rezeption und der antiautoritären Bewegung suchte, und die sich in unterschiedlichen Gremien und hochschulpolitischen Einflussgruppen konstituierte (bspw. VDS, SDS). Auf diesem Nährboden keimte die Forderung nach

einer neuen Art, universitäre Lehre zu denken. Klüver & Wolf (1973, S. 11) rekapitulieren den Ausgangspunkt wie folgt:

> »Daß der Student sich inhaltlich und formal den Verhaltenserwartungen der ihm als Autoritäten vorgesetzten Lehrpersonen anpassen muß, ist ebenso Resultat der sozialen und rechtlichen Verhältnisse an den Hochschulen wie Ergebnis ihrer traditionellen Rechtfertigungsideologie. Die politische Praxis der Studentenbewegung bezog sich weitgehend auf diese tägliche Praxis und bestand daher größtenteils in einer Auseinandersetzung mit den Formen dieser Ausbildung und den in ihr fungierenden Autoritäten sowie den Strukturen dieser Ausbildungsstätte – der Universität. Dementsprechend hat sich die Theorie der Studentenbewegung stark auf die Kritik der in dieser Ausbildung vermittelten Inhalte und Methoden der Wissenschaften konzentriert. Die Wissenschaftskritik hat sich dabei inhaltlich an der Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Konsequenzen der Wissenschaften, methodisch an der Frage nach der Begründung der in den Wissenschaften verwandten methodischen Konventionen entzündet«.

Als Sammelbegriff für die vielfältigen Ausprägungen dieser Kritik am Bestehenden machte ab **1965** das Wort »Hochschuldidaktik« Karriere (vgl. Schmohl, 2022). Es verwies zunächst auf eine Reihe übergreifender, unterschiedlich motivierter Anstrengungen, die wesentlich zu einem ›Nachdenken der Hochschule über sich selbst‹ (Metz-Göckel, 1999, S. 258) beitragen sollten. Dieses ›Nachdenken‹ hatte insbesondere zum Ziel, die *Ausbildungsfunktion* der Hochschule im Ganzen wissenschaftlich zu reflektieren (bspw. DFG, 1980, Vorwort). Daraus leitete sich der Doppelauftrag einer breit angelegten »Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform« ab (Webler & Wildt, 1979, S. 1). Um dem gerecht zu werden, musste die Hochschuldidaktik neben bildungswissenschaftlichen Aspekten auch Themen bearbeiten, die im Zuständigkeits- und Fachgebiet anderer Disziplinen lagen, und die operativ häufig durch administrative, manageriale oder dienstleistungsbezogene Funktionsfelder der Hochschulen besetzt waren. Die Bestrebungen zur Erneuerung wurden bald auf eine noch breiter angelegte Wissenschafts- und Gesellschaftsreform hin funktionalisiert (vgl. Meister, 1974).

Auf die Frage, wie Hochschuldidaktik strukturell in die Universitäten integriert werden könnte, gab es nun verschiedene Antworten. Neben dem Vorschlag von Hentigs (1967, S. 62), wissenschaftsdidaktische Ordinariate einzurichten (vgl. auch Spindler, 1968, S. 102), bestand ein konkurrierender Vorschlag in der Gründung einer BRD-weiten, übergreifenden Fachgesellschaft: So forderten etwa Studierendenvertretungen die Einrichtung einer über-institutionellen Service-Institution zur Förderung der Hochschulbildung in Gestalt einer »zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik« (AHD, 1971c), deren vordringliche Aufgabe es sein sollte, »die Durchdringung der Wissenschaft in Forschung und Lehre mit didaktischen Problemstellungen voranzutreiben« (AHD, 1971c, S. 18). In diesem Bemühen erhielten sie u.a. Zuspruch durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971). Ein ähnlicher Vorschlag wurde nahezu zeitgleich durch die AG Fachvorsitzende und Hochschulreferenten artikuliert: Diese schlugen die Einrichtung einer eigenen Gesellschaft für Hochschuldidaktik vor (»Ständiger Arbeitskreis für Hochschuldidaktik«, SAHD). Sie konstituierte sich am 7. Juli **1967** in Heidelberg; zunächst als Arbeitskreis ohne feste Organisation (Thieme, 1967), dann

als Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, später als Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die bis heute besteht.

Neben der Einrichtung einer übergreifenden Gesellschaft konzentrierten sich die Forderungen auf die Etablierung (interdisziplinärer) Hochschuldidaktik-Zentren (vgl. AHD, 1971a, S. 5, 1971b; Spindler, 1968, S. 102), die »in institutioneller Eigenständigkeit jeder Hochschule anzugliedern« seien (Regenbrecht, 1969, S. 42; s. auch VDS, 1968, S. 54). Ihre Aufgabe sollte in eigenständiger hochschuldidaktischer Forschung bestehen, aber auch in wissenschaftsgeleiteten Beratungen für das akademische Lehrpersonal sowie in der Bereitstellung eines umfassenden regelmäßigen Fortbildungsangebots für alle, die an didaktischen Prozessen beteiligt sind. Tatsächlich wurde mit Einrichtung dieser Zentren eine »lebhafte Reformpraxis« in Gang gesetzt (Wildt, 2021, 31f.).

Im Zuge der antiautoritären Bewegung politisierte sich die Diskussion. Das Imperium der Fächer und der etablierten Hochschule ging zunächst auf die Kritik ein, sah sich aber zunehmend in die Defensive gedrängt. Dieses Imperium schlug **Mitte der 1970er** Jahre zurück, indem versucht wurde, der Diskussion ihre theoretische Grundlage zu entziehen, Prozesse der Entpolitisierung angestoßen wurden und auf die mangelhafte Umsetzbarkeit der Reformvorschläge verwiesen wurde. Die curriculare Frage wurde weitgehend aus den Hochschulen herausgezogen, sodass es zu einer »Stagnation« der ambitionierten, teils verwegenen Ansätze der frühen Hochschuldidaktik »unter den Bedingungen einer staatlich regulierten Studienreform« kam (Wildt, 2021, S. 3). Wenngleich die Strategien zur Implementierung und Institutionalisierung von Hochschuldidaktik an den verschiedenen Standorten variabel blieben, zeichnete sich doch nach und nach ein Konsens darüber ab, dass eine Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen als Teil der wissenschaftlichen Selbstreflexion zur Kernaufgabe der Universität gehöre. So resümiert etwa die DFG mit Blick auf die Veränderungen des Lehrbetriebs an deutschen Universitäten (1980, S. 8):

> »Unter den gewandelten Umständen wird Didaktik sowohl für die Zielbestimmung der einzelnen Ausbildungen wie auch für deren inhaltlichen Aufbau und methodische Vermittlung unerläßlich. Sie wird an Hochschulen jeder Art benötigt«.

Obwohl noch bis in die **1980er** Jahre hinein interdisziplinäre hochschuldidaktische Stellen mit wissenschaftlichen Anteilen geschaffen wurden (darunter ca. 20 Professuren mit Forschungsaufgaben; vgl. Wildt, 2021, S. 32), entwickelte sich ein starker Fokus auf Dienstleistungen und hochschulpädagogische Weiterbildung (vgl. Wildt, 1981b). In den **1990er** Jahren wird Hochschuldidaktik vorranging in utilitaristischen »Service-Funktionen« aufgebaut und konzeptualisiert (bspw. Wissenschaftsrat, 2008, S. 45). Die damit verknüpften Aufgaben werden zu Ungunsten eigenständiger wissenschaftlicher Aufgaben in den **2000er** Jahren immer mehr priorisiert. Entsprechend praxeologisch ausgerichtete Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene verstärkten insbesondere in den **2010er** Jahren diese Tendenz noch. Das Ungleichgewicht von Service- und Forschungsaufgaben prägt **heute** weitgehend das Bild der (inzwischen fast allerorts institutionalisierten) Hochschuldidaktik.

3 Analytische Rekonstruktion II: Konzeptionelle Grundlagen der Hochschuldidaktik

Das Erkenntnisinteresse der Hochschuldidaktik adressiert vielfältige Handlungsebenen und Problemstellungen, die teils disparat nebeneinander bestehen – häufig, ohne dass sie miteinander in Bezug gesetzt würden. So postuliert etwa Reinmann (2012, S. 323) beim Versuch, Hochschuldidaktik als eine *Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft* zu begründen: »Es mangelt uns […] sicher nicht an Spezialisierung und Differenzierung, sondern eher an Integrationskraft«. Allerdings lässt sich das Lehren und Lernen an Hochschulen in keiner der etablierten Disziplinen holistisch erfassen.

Anhand einer theoriebasierten Exploration wird im Folgenden ein wissenschaftstheoretischer Rahmen für die Hochschuldidaktik vorgeschlagen, mit dem sich dieses Handlungsfeld grundlagentheoretisch eindeutig positionieren lässt. Dafür werden zunächst aus zentralen Theoriebeiträgen Basisprämissen einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik herausgearbeitet. Es werden Paradigmen unterschiedlicher disziplinärer Provenienz zugrunde gelegt und gezeigt, dass weder eine *disziplinäre wissenschaftstheoretische Anlage* im herkömmlichen Sinn, noch eine genuin *interdisziplinäre Anlage* zur Grundlegung der Hochschuldidaktik hinreichend ist: Um ihr volles explikatives Potential zu erschließen, ist stattdessen eine Überwindung etablierter disziplinärer Ordnungen notwendig (*transdisziplinäre Anlage*).

3.1 Hochschuldidaktische Systemebenen

Gegenüber anderen Didaktiken des postsekundären oder tertiären Bildungsbereichs besteht das Proprium der Didaktik für den Hochschulsektor in der Fokussierung auf eine Bildung durch Teilnahme an Wissenschaft. Hochschuldidaktik lässt sich insofern auch als ***Wissenschaftsdidaktik*** kennzeichnen (Reinmann & Rhein, 2022; s. auch Abschnitt 4.3). Sie befasst sich wissenschaftlich mit dem gesamten hochschulischen Lehren und Lernen. Ihr Erkenntnisinteresse ist dabei (a) auf die Analyse der Bedingungen universitärer Bildung ausgerichtet, wobei sie besonders Lernziele und Lehrinhalte der Wissenschaften sowie ihre theoretische Grundlage berücksichtigt (von Hentig, 1969b, S. 87). Neben einer kritischen Analyse dieser Bedingungen nimmt Hochschuldidaktik auch (b) die Strukturen der Vermittlung (von Wissenschaft) (Reinmann, 2012; 2021), (c) einzelne Formen und Aspekte des »unterrichtlichen Geschehens« (der Lehr- und Lernwirklichkeit) (Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann, 2015) sowie (d) organisationale Aspekte der »Institution Hochschule« (Brahm, Jenert & Euler, 2016) in den Blick.

Im Laufe ihrer Geschichte wurden unterschiedliche »Handlungsebenen« (Flechsig, 1975, S. 39) eingeteilt, auf denen hochschuldidaktische Reflexion und Theoriebildung für die Praxis des universitären Lehrens und Lernens wirksam werden können. Für Flechsig (1975, S. 1) hat hochschuldidaktisches Handeln die »systematisch[e] Einflußnahme auf Lernprozesse« zum Ziel, setzt also an der konkreten Lehr- und Lernwirklichkeit an. Flechsig teilt fünf Ebenen ein, auf denen die Hochschuldidaktik intervenieren kann:

Tab. 1: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik nach Flechsig (1975)

1 organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der Hochschule
2 Entwicklung von Studiengängen und Studienmodellen
3 Entwicklung einzelner Phasen von Studiengängen oder Teilbereichen
4 Planung und Durchführung einzelner Lehrveranstaltungen
5 Planung und Gestaltung von Lernsituationen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen

Diese Einteilung wird (mit leicht geänderter Terminologie) noch in aktuellen hochschuldidaktischen Theoriebeiträgen als Forschungsrahmen zugrunde gelegt (zuletzt bspw. in Lübcke, Reinmann & Heudorfer, 2017; Rein & Wildt, 2022a, S. 12; oder Wildt, 2022, S. 496). Die Ebenen 1–5 lassen sich zu einem dreidimensionalen Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung nach Brahm, Jenert & Euler (2016) zusammenfassen.

Tab. 2: Zusammenführung der Handlungsebenen mit einem dreidimensionalen Bezugsrahmen nach Brahm, Jenert & Euler (2016)

1	Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen
2	Ebene der Studienprogramme: Gestaltung des Profils und der Kohärenz eines Studiengangs
3	
4	Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung und didaktisches Design
5	

Flechsigs Ebenen 1–5 wurden durch Johannes Wildt bereits in seiner Dissertation (Wildt, 1981a) weiterentwickelt und um eine Ebene erweitert, die »das Hochschulsystem im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang« adressiert (vgl. auch Webler & Wildt, 1979, S. 8–12). Diese zusätzliche Ebene ist von großer Bedeutung, um aktuelle hochschuldidaktische Initiativen und Tätigkeitsfelder einzuordnen (bspw. Schmohl & Philipp, 2021; Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]), sie wurde bislang aber kaum aufgegriffen.

Folgt man dieser Einteilung, so ist ***in der Praxis*** jede Lehrperson, die Lernsituationen plant und gestaltet, auch Hochschuldidaktiker:in (*Ebenen 5 und 4*). Zillober (1984, S. 11) spricht hier von hochschuldidaktischer Kompetenz »aufgrund von Betroffenheit« bzw. »aufgrund von Sachkunde«. Je nachdem, wie reflektiert die Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischem Wissen erfolgt, reichen diese Kompetenzausprägungen von unsystematisch-konformistischen Formen (»Vulgärdidaktik«: s. Schmohl, 2019) bis hin zu einer ›durch Theorie geläuterten Praxis‹ (vgl. auch Tremp, in diesem Band, dort Abschn. 3.2). Ebenso ließen sich im Anschluss an Flechsig Hochschulplaner:innen und Curriculumentwickler:innen als praktizierende Hochschuldidaktiker:innen kennzeichnen (*Ebenen 3 und 2*). Schließlich findet Hochschuldidaktik im sogenannten ›Third Space‹ statt (Wildt, 2021, S. 35–36; vgl. auch Salden & Volk, in diesem Band). Kennzeichnend

ist hier die Angliederung an Hochschulverwaltungen: Ihre Akteur:innen sind dann Personen, die etwa im Auftrag von Studiendekan:innen oder Prorektor:innen Lehre an Rahmenbedingungen von Studium und Lehre beteiligt sind (*Ebene 1*). Aktuell wird die Verschränkung von Hochschulbildung mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verstärkt diskutiert (bspw. Rein & Wildt, 2022b; Schmohl & Philipp, 2021; Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]).

Die Praxis der Hochschuldidaktik lässt sich von einer wissenschaftlich-forschenden Auseinandersetzung mit den Ebenen 1–5 in einem realwissenschaftlichen Sinn unterscheiden. Eine Realwissenschaft wird hier definiert als ein System von synthetischen Aussagen – in Abgrenzung zu den Formalwissenschaften, die ausschließlich analytische Aussagen enthalten (Carnap, 1935, S. 32; Rhein, 2010, 47–50). ***Hochschuldidaktik als (Real-)Wissenschaft*** zielt darauf ab, didaktisches Handeln empirisch zu untersuchen und handlungsleitende Empfehlungen abzuleiten, die explorativ erprobt, angepasst und weiter ausgearbeitet werden können. Für diese Form hochschuldidaktischer Begleitforschung bietet sich ein entwicklungs- oder gestaltungsorientierter Forschungszugriff an (vgl. bspw. Design-Based Research Collective, 2003; vgl. auch Reinmann, in diesem Band). Dabei wird die Praxis unter Bezug auf theoretisches Wissen verändert. Anhand wiederholter Implementierungen hochschuldidaktischer Lösungen wird Erfahrungswissen gewonnen, das sich generalisieren und auf andere Kontexte übertragen lässt (didaktische »Design-Prinzipien«). Als eine Realwissenschaft mit praxisgestaltendem Interesse setzt Hochschuldidaktik stets an einer konkreten Lehr-Lernwirklichkeit an, wählt hier jedoch einen eng umgrenzten Teil-Fokus aus (Problemorientierung): »Die hochschuldidaktische Forschung muß direkt am virulenten Problem bzw. Prozeß der Hochschule orientiert sein; sie darf dabei nicht vorschnell in traditionell-disziplinäre Perspektiven abgleiten« (Ulbricht, 1984, S. 61). Zu Aussagen über diese Lehr-Lernwirklichkeit gelangt die Hochschuldidaktik, indem sie etablierte qualitative oder quantitative Methodiken der systematischen Datenerhebung und -auswertung anwendet.

Als eine ***Theorie*** formuliert die Hochschuldidaktik normative Aussagen (z.B.: »so sollte es sein/nicht sein«), axiomative Aussagen (z.B.: »dieses gilt/gilt nicht«) oder evaluative Aussagen (z.B.: »dieses ist gut/schlecht«) über die Grundlagen und Voraussetzungen, die (Veränderung der) Wirklichkeit oder die Folgen des akademischen Lehrens und Lernens.

Schließlich formuliert die Hochschuldidaktik als eine ***Metatheorie*** deskriptive oder begründende Aussagen über ihre Aufgabe als eine Wissenschaft sowie über die Gültigkeit, Reichweite und Grenzen ihrer Erkenntnisse.

3.2 Gegenstand der Hochschuldidaktik

Im Folgenden wird der Gegenstand hochschuldidaktischer Reflexion im Anschluss an bestehende grundlagentheoretische Überlegungen genauer abgegrenzt. Dieser Gegenstand unterscheidet sich je nach fokussierter Systemebene (s. Abschnitt 3.1). Um den Vorwurf eines unreflektierten methodischen Eklektizismus zu vermeiden, ist ein einheitliches und systematisch abgegrenztes begriffliches Repertoire notwendig (Ulbricht, 1984, S. 62; Zierer, 2009, S. 929).

Allgemein kann Hochschuldidaktik wissenschaftliche (und handlungspraktische) Antworten auf die Frage formulieren, inwiefern diese Systemebenen das akademische

Lehren und Lernen konstituieren. Es geht der Hochschuldidaktik also darum, »wie die verschiedenen Größen in den [akademischen, T.S.] Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können)« (von Hentig, 1969a, S. 252; s. auch Zillober, 1984, S. 15). Hochschuldidaktik befasst sich in dieser (weiten) Bestimmung ihres Gegenstands mit dem gesamten Lehren und Lernen an der Institution »wissenschaftliche Hochschule«, einschließlich der Grundlagen und Folgen dieses Lehrens und Lernens.

In einer engeren Fassung des Begriffs kann eine der Systemebenen gewählt und es können einzelne Teilgrößen des lehr-lernbezogenen Handelns herausgegriffen werden.

Zunächst sollen die Handlungsebenen nach Flechsig (1975) und der Bezugsrahmen nach Brahm, Jenert & Euler (2016) als Heuristik dienen, um für jede Ebene zentrale Gegenstandsbereiche, Leitbegriffe und Forschungsebenen zu definieren.

Tab. 3: Gegenstandsbereiche, Leitbegriffe und exemplarische Forschungsperspektiven der Hochschuldidaktik

Handlungsebene	**Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung**	**Gegenstandsbereich**	**Leitbegriffe**	**Forschungsperspektive etablierter Disziplinen (exemplarisch)**
/	/	Bildungssystem	Gesetzgebung, Demokratisierung, »Employability«	makrosozial bzw. politikwissenschaftlich
1	Ebene der Organisation (strukturelle/kulturelle Rahmenbedingungen)	Institution	Enkulturation, Sozialisation	mesosozial bzw. kulturpsychologisch
2	Ebene der Studienprogramme (Studiengangs-Profil und -Kohärenz)	Curriculum	Studienorganisation, Lernziele *(Intended/Actual/ Observed Learning Outcomes)*	mesosozial bzw. sozialpsychologisch
3		Modul	Studieninhalte, Kompetenz, Performanz	mesosozial bzw. sozialpsychologisch
4	Ebene der Lernumgebungen (Kompetenzentwicklung/didaktisches Design)	Lehr/ Lernsetting	Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen	mikrosozial bzw. kommunikationspsychologisch
5		Lehr/ Lernformen	Handeln, Kommunikation, Interaktion	mikrosozial bzw. individualpsychologisch

Für die Theoriebildung der Hochschuldidaktik, aus der sie domänenspezifisches, handlungsleitendes Wissen ableitet, ist neben ihrer multiparadigmatischen Anlage

traditionell die Verschränkung der Lehr-Lernprozesse (4, 5) mit institutionellen und organisationalen Strukturveränderungen (1–3) zentral:

> »Die individuelle Lehr- und Lerntätigkeit, so ein Axiom und konsensueller Befund der Hochschuldidaktik, kann nicht isoliert betrachtet und verbessert werden, sondern muß in die Strukturen der Hochschulen und Studiengänge eingebettet sein« (Metz-Göckel, 1999, S. 259).

Neben der Analyse individueller didaktischer Interaktionen zielen hochschuldidaktische Forschungsprojekte vor diesem Hintergrund in der Regel auch auf curriculare und institutionelle Veränderungen. Dabei leiten sie Aussagen über die strukturelle Organisation der Studienbedingungen (Curricula, Institutionen) ab, formulieren Empfehlungen zur Ausgestaltung von Lehre in diesen Strukturen oder zur Entwicklung und Förderung einer akademischen *Lehrkultur* (bspw. Wildt, Welbers, Szczyrba & Schneider, 2009). Nur im Grenzfall versucht die Hochschuldidaktik, Veränderungen außerhalb einzelner Institutionen anzustoßen (etwa hochschulpolitische Einflussnahme, Veränderung des Bildungssystems).

Mit Blick auf die *Bildungsinhalte* setzt sie an konkreten lebensweltlichen Lehr-Lernsituationen an. Zu ihrer theoretischen Rahmung gehört dabei auch die Beschäftigung mit Normen, Werten und Zielvorstellungen – etwa zur Ordnung und Bewertung von Lernzielen (*Learning Outcomes*), zur Klärung des Rollenverständnisses der didaktisch Tätigen (Weniger, 1962) oder zur Orientierung ethischer und moralischer Fragen hochschuldidaktischer Praxis und Forschung (Dietrich, 2007).

Im Gegensatz zu den meisten anderen Forschungsansätzen zeichnet die Hochschuldidaktik überdies aus, dass sie selbst ein Teil der Prozesse ist, die sie zu ihrem Gegenstand hat: Forschung und Bildung an Hochschulen (vgl. AHD, 1971b, S. 1). Ihre methodische Nähe zur Feld- und Interventionsforschung sowie insbesondere zu ethnografischen Ansätzen begründet sich somit bereits aus ihrer erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Anlage heraus (vgl. Thielsch, in diesem Band).

4 Arbeitsweisen der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik wurde bis hierhin als akademisches »Fach« mit Hilfe historischer Zugänge (Abschnitt 2) rekonstruiert und es wurden anhand theoriebasierter Exploration Systemebenen sowie Gegenstand der Hochschuldidaktik aus bisherigen Theoriebeiträgen abgeleitet (Abschnitt 3). Im Folgenden ist zu klären, welche Stellung ihr im Verhältnis zu etablierten Fächern zukommt. Angesichts der vielfältigen Kooperationsformen zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Akteur:innen, von denen die Hochschulbildung heute in der Praxis zunehmend geprägt ist (Schmohl & Philipp, 2021), sowie der Folgen, die dies auf das akademische Lernen hat (Philipp & Schmohl, 2023 [i.E.]), wird die begrenzte Reichweite aktueller Beiträge zur theoretischen Abgrenzung der Hochschuldidaktik ersichtlich. Weder das historisch-programmatische Konzept einer *Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik*, noch aktuelle Orientierungsversuche sind in der Lage, diese Praxis begrifflich und konzeptionell hinreichend zu erfassen. Daher

wird im Folgenden für eine systematische Erweiterung des hochschuldidaktischen Theorierahmens um den Problemkomplex transdisziplinärer Kooperationen plädiert.

4.1 Hochschuldidaktik als interdisziplinärer Forschungszugang?

Hochschuldidaktische Probleme sind insofern komplexe Probleme, als sie nicht sinnvoll mit Theorien, Methoden und Konzepten eines einzelnen Forschungsansatzes bearbeitet werden können (Reinmann, 2017; 2021). Sie fordern mithin zur interdisziplinären Kooperation heraus. Auch der Gegenstand selbst kann seinerseits interdisziplinär gestaltet sein, sofern bspw. im Rahmen von Projektstudium oder Co-Teaching mehrere Fächer miteinander kooperieren (Gandt, Schmohl, Zinger & Zitzmann, 2023 [i.E.]).

Interdisziplinarität ist aber keine »Banalität des wissenschaftlichen Alltags« (Spoun, 2017, S. 207), die nur aufgrund der fachlichen Berührungspunkte verschiedener an einer komplexen Fragestellung beteiligten Disziplinen gegeben wäre. Als eine Form der wissenschaftlichen Zusammenarbeit ist sie grundsätzlich auf einen konkreten Zweck ausgerichtet, der es den beteiligten Fachrichtungen zumutet, über die Grenzen des eigenen disziplinären Feldes hinauszublicken: Wissenschaftliche Interdisziplinarität bedeutet, den Erkenntniszugang zu einem bestimmten wissenschaftlichen Phänomen zumindest anhand einer zweiten Disziplin systematisch zu erweitern. Dabei ist es zentral, dass der »Startpunkt« der Beschäftigung mit diesem Phänomen in einem definierten Fachgebiet liegt, dessen Forschungszugänge im Zuge der interdisziplinären Zusammenarbeit überschritten werden.

Der Unterschied zur ›banalen‹ Definition von Interdisziplinarität besteht darin, dass das wissenschaftliche Phänomen aus exakt definierten und systematisch verschränkten disziplinären Zugängen heraus fokussiert wird,[2] die für sich genommen nicht hinreichend sind, um »ganzheitliche« Erkenntnisse abzuleiten oder effektiveres Handeln zu ermöglichen.

Interdisziplinäre Kooperationen ermöglichen somit für die Beteiligten per definitionem ein stets nur näherungsweises Erfassen des Problems »außerhalb« der eigenen Disziplin. Dieses Argument führt schon Max Weber zu einer insgesamt eher skeptischen Bewertung dieser Art von Forschung:

> »Alle Arbeiten, welche auf Nachbargebiete übergreifen, […] sind mit dem resignierten Bewußtsein belastet: daß man allenfalls dem Fachmann nützliche *Fragestellungen* liefert, auf die dieser von seinen Fachgesichtspunkten aus nicht so leicht verfällt, daß aber die eigene Arbeit unvermeidlich höchst unvollkommen bleiben muß« (Weber, 1992, S. 80).

Auch interdisziplinäre Forschungskooperationen zu hochschuldidaktischen Fragestellungen sind in aller Regel so gestaltet, dass jede der beteiligten Disziplinen ihr eigenes »Profil« sowie jeweils in ihr etablierte Forschungszugänge beibehält. Ein Beispiel ist der Ansatz »Decoding the disciplines« (Pace, 2004). Leitend ist hier die Vorstellung einer

2 Es gilt die Grundregel: »Wer von Disziplinarität nicht sprechen möchte, sollte über Interdisziplinarität schweigen« (Sukopp, 2010, S. 26).

fachlich-disziplinären »Betriebsblindheit« (im Sinne von implizitem Wissen), die hermeneutisch offengelegt und für Studierende »übersetzt« werden kann.

Diese Sonderform der bildungswissenschaftlich-interdisziplinären Forschung steht metonymisch für das Programm der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik: Sie ist multiparadigmatisch angelegt, greift methodisch auf bestehende Formen der Erkenntnisgewinnung zurück und orientiert diese auf den Erkenntnisgegenstand hochschulischen Lehrens und Lernens.[3]

4.2 Subordination der Hochschuldidaktik unter etablierte Disziplinen?

Im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Ausrichtung definiert bereits die DFG (1980, S. 109) Hochschuldidaktik als eine »Metadisziplin [...], in der sich Fachwissen mit Wissenschaftstheorie, aber auch mit Soziologie, Lernpsychologie und verwandten Disziplinen verbinden soll«. Reinmann (2021; 2012) oder Tremp (2009) beschreiben sie im Anschluss an Huber (1984, S. 295) als eine »Querschnittswissenschaft«, die sich unterschiedlicher »Referenzdisziplinen« bediene, beispielsweise:

- (Wissens-)Soziologie
- (Lern-)Psychologie
- Kommunikations-, Medien- und Sprachwissenschaft
- Ethnologie
- Wirtschaftswissenschaften

Die hier zusammengeführten Auflistungen Tremps (2009, S. 212) und Reinmanns (2012, S. 337; 2021, S. 44) wie auch der DFG (1980, S. 10) bleiben allerdings jeweils pauschal und ohne nähere Erläuterung, wie die Schnittstellen zu diesen Fächern exakt modelliert werden könnten.

Auch bleibt unklar, wie eine Hochschuldidaktik als ›Meta-‹ oder ›Querschnittsdisziplin‹ sich angesichts der »Gefahr« positioniert, »daß ihre Probleme durch einseitige Perspektiven verzerrt werden, daß Hochschuldidaktik also in die einzelnen traditionellen Disziplinen zurückfällt« (Ulbricht, 1984, S. 62) – indem etwa genuin soziologisch, psychologisch, philologisch, ethnologisch oder ökonomisch ausgerichtete Forschung ihren »intradisziplinären Standpunkt a priori der Sache aufzwingt« (ebd., S. 63).

Die größte Gefahr eines solchen »Rückfalls« geht derzeit von der *Pädagogik* aus. Semantisch mag es zunächst naheliegend erscheinen, die Hochschuldidaktik als Subdisziplin der *Allgemeinen Didaktik* und somit als ein Teilgebiet der Pädagogik zu definieren (Coriand, 2015, S. 32f.; Scheidig, 2016; Zierer & Seel, 2012). Dies wird jedoch durch die wichtigsten Vertreter:innen hochschuldidaktischer Theorieansätze in der Regel mit Verweis auf eine »Sonderstellung« oder den historischen Entstehungskontext der Hochschuldidaktik abgelehnt (bspw. Huber, 1984, S. 290; Reinmann, 2017; vgl. auch die Beiträge von Nieke und Tremp, in diesem Band). Coriand (2015, S. 34) führt diese Sonder-

3 Manfred Stöckler (2017, S. 25) weist zurecht darauf hin, dass »auch innerhalb einer Disziplin meistens kein Methoden-Monismus besteht« – wodurch eine eindeutige Identifikation genuin disziplinärer Erkenntnisweisen problematisch wird.

stellung auf die unterschiedlichen Systemebenen zurück, an denen das hochschuldidaktische Erkenntnisinteresse angesiedelt ist:

> »Hochschuldidaktik braucht die gegenstandsspezifische Konkretisierung (Fachdidaktik) der allgemeindidaktischen Grundfragen im institutionellen (Universität/Hochschule) und gesellschaftlichen (z.B. Demokratie) Bedingungsgefüge«.

Demgegenüber befasst sich die Allgemeine Didaktik traditionell vorrangig mit dem Lernen im primären und sekundären Bildungskontext. Ihre Aussagen und Konzepte zur Unterrichtsforschung, Bildungstheorie, Lern- und Sozialpsychologie sind auf das Lehren und Lernen an Hochschulen trotz wechselseitiger Resonanzpotentiale nicht ohne Weiteres übertragbar (Scheidig, 2016).

Bislang konnten sich auch weiterführende Versuche einer Integration der Hochschuldidaktik in pädagogische Ordnungssysteme nicht durchsetzen – trotz einiger interessanter Versuche der letzten Jahre, sie v.a. an die erziehungswissenschaftliche Erwachsenenbildung anzuschließen (Rhein, 2015, S. 2). Zu nennen wären hier etwa neuere Versuche, das »didaktische Dreieck« für die Hochschuldidaktik anschlussfähig zu machen (Reinmann, 2018; s. bereits Wildt, 2002; vgl. auch Wildt, in diesem Band).

Gründe dafür liegen u.a. in der pädagogischen Leitdifferenz von Expert:in vs. Noviz:in sowie der oft auf »erzieherische« Fragen enggeführten Perspektivierung. Beides läuft dem Selbstverständnis der Universität, der akademischen Auffassung von Wissenschaftsvermittlung und den Rollenkonzepten ihrer Akteur:innen zuwider. Umgekehrt wurde die Institution »Hochschule« in der Pädagogik lange Zeit marginalisiert. So erläutert Huber (1999, S. 27) noch vor der Jahrtausendwende: »die Erziehungswissenschaft hat Lehre und Studium an der Hochschule nicht zu ihrem Gegenstand gemacht«. Diesen Befund erneuern Huber & Reiber (2017, S. 86) im Anschluss an eine systematische Auswertung der Zeitschrift für Pädagogik, dem Verzeichnis der erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationen und maßgeblichen Kompendien, Enzyklopädien und Fachwörterbücher der Erziehungswissenschaft. Inzwischen muss dieses Urteil zwar relativiert werden, nicht aber der Befund der Marginalisierung (Scheidig, 2016, S. 25; Schmohl, 2022, S. 90).

4.3 Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik?

Um pädagogische oder allgemein-didaktische Subordinationen zu vermeiden und die notwendige Sonderstellung der Hochschuldidaktik herauszustreichen, wird aktuell wieder stärker auf das Konzept der *Wissenschaftsdidaktik* verwiesen (Reinmann & Rhein, 2022): Dieser von von Hentig (1966)[4] geprägte Begriff öffnet die Didaktik für erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch anspruchsvolle Fragen der »Vermittlung« als einem jeder Wissenschaft inhärenten Prinzip (von Hentig, 1966, S. 163, 1971, S. 857):

4 Bei diesem Text handelt es sich um den wichtigsten und ersten Beitrag von Hentigs zu seinem späteren Programm der Wissenschaftsdidaktik. Obwohl von Hentig hier nicht explizit von »Wissenschaftsdidaktik« spricht, sondern noch die Wendungen »Didaktik der Wissenschaft« und »das didaktische Prinzip der Wissenschaft« gebraucht, ist dieser Aufsatz als einschlägig für seine Konzeption von Wissenschaftsdidaktik zu bewerten.

> »Wissenschaftsdidaktik ist die systematische Reflexion und Erforschung der Ziele und Bedingungen sowie der Strukturierung der Wissenschaften im Hinblick auf ihre verschiedenen Funktionen, denen sie dienen; sie untersucht im besonderen die Rückwirkung der Vermittlungsstrukturen auf die Orientierung und Strukturierung der Forschung selbst und die Möglichkeiten der Verständigung der Wissenschaften untereinander.« (Huber, 1974, S. 3).

Wissenschaftsdidaktik steht für den Versuch, Fragen der Hochschulbildung aus der Besonderheit der Universität als einer Bildungseinrichtung heraus abzuleiten: dass Lehre hier stets in Verbindung mit Forschung gedacht werden muss. Ihr geht es um die Wissenschafts-Vermittlung »an ein und mit einem Klientel im Rahmen und unter den Bedingungen einer besonderen Institution, der Hochschule« (Huber, 1999, S. 30). Der Begriff steht somit für »eine wissenschaftliche Lehre vom Lehren der Wissenschaft« (von Hentig, 1966, S. 162). Das »Lehren der Wissenschaft« wird in dieser Perspektive allerdings lediglich als eine von vielen Formen der kommunikativen Verständlichmachung verstanden, die nur dann sinnvoll betrieben werden kann, wenn ihr eine »erkenntnistheoretische Selbstreflexion der Wissenschaft« vorausgegangen ist (Huber, 1984, S. 290).

Diese idealisierende Vorstellung von Didaktik wird in neueren wissenschaftstheoretischen Beiträgen kritisch betrachtet. So weist etwa Langemeyer (2022, S. 47) darauf hin, es sei »mit Blick auf den Gegenstand […] unzulässig, wenn man ›die Wissenschaft‹ didaktisch bloß auf ein leicht nachzumachendes Verfahren reduziere«. Zentrale Fragen der Enkulturation und Sozialisation von Wissenschaftler:innen werden durch die Engführung von Hochschuldidaktik (als einer umfassenden Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen) zu Wissenschaftsdidaktik (als einer Metatheorie des Vermittelns wissenschaftlicher Lerninhalte) obsolet, und auch die ›Bindung‹ an die Hochschulpolitik entfiele in dieser Perspektive weitgehend (was zumindest noch im Jahr 1980 ein zentrales Argument für die Förderung durch die DFG war; vgl. DFG, 1980). Problematisch ist darüber hinaus der durch Wissenschaftsdidaktik implizierte Essenzialismus: die jeweiligen Gegenstände wissenschaftsdidaktischer Vermittlung werden hier als invariante Größen (»Essenzen«) betrachtet. Eine so verstandene Wissenschaftsdidaktik läuft entweder Gefahr, dem dynamisch-prozesshaften Geschehen universitärer Bildung nicht hinreichend gerecht zu werden, oder sich letztlich nicht sinnvoll von den wissenschaftlichen Fachdidaktiken abgrenzen zu können. Schließlich beabsichtigt das Programm der Wissenschaftsdidaktik (zumindest in dem Zuschnitt, den ihr von Hentig gab) »letztlich eine radikale wissenschaftstheoretische Neukonzipierung der Fachdisziplinen unter einem einheitlichen Gesichtspunkt« sowie »eine Rückkehr zu dem Gedanken der Einheit der Wissenschaft(en), wie er etwa in der Epoche des Deutschen Idealismus konzipiert worden ist« (Ulbricht, 1984, S. 118) – und ist damit als reduktionistisch zu bewerten.

4.4 Überwindung der Interdisziplinarität

Wenn ein Forschungsfeld sich genuin interdisziplinär positioniert, ohne disziplinär verankert zu sein, läuft es Gefahr, sein Spezifikum an den Aufgabenbereich einer etablierteren Disziplin zu verlieren: sein Erkenntnisinteresse wird durch interdisziplinäre Kooperation auf einen Teilbereich eingeschränkt, um diesen für die jeweils aktivierten Be-

zugsdisziplinen »bearbeitbar« zu machen. Deshalb läuft eine ausschließlich interdisziplinär operierende Hochschuldidaktik ohne eigenständiges wissenschaftstheoretisches Fundament mittelfristig darauf hinaus, unter »fremdem« Fachgebiet abgehandelt und dort anhand der disziplinären Unterscheidungen ausdifferenziert zu werden (etwa als eine weitere »Bindestrich-Soziologie«; s. bereits DFG, 1980, S. 21).

Neben interdisziplinären Kooperationsformen zeichnen sich sogenannte *transdisziplinäre* wissenschaftliche Ansätze dadurch aus, dass die Beteiligten auch in ihren jeweiligen Forschungszugängen neue Wege einschlagen. Während die lateinische Vorsilbe »inter« auf ein Problem »zwischen« Disziplinen rekurriert, deren Integrität im Rahmen der Zusammenarbeit erhalten bleibt, deutet die Vorsilbe »trans« an, dass auch die disziplinären Ordnungen überschritten werden, um das Problem zufriedenstellend zu erfassen. Kennzeichnend für transdisziplinäre Kooperationen ist darüber hinaus, dass mit Akteurinnen und Akteuren zusammengearbeitet wird, die nicht als Teil einer disziplinär abgesicherten Community angesehen werden, das heißt, die zum »Establishment« einer intersubjektiv akzeptierten fachlichen Domäne zählen. Typischerweise sind dies Akteurinnen und Akteure, die abseits des institutionalisierten Forschungsbetriebs eines Fachs tätig sind, beispielsweise in Zivilgesellschaft, Kultur, Politik, Wirtschaft.

Transdisziplinäre Zusammenarbeit ist so anspruchsvoll, dass sie das Attribut einer *wissenschaftlichen* Kooperation erhält, ohne einer bestimmten *Fachlichkeit* zugeordnet werden zu können (Schmohl & Schmitz, 2021). Im Gegensatz zu interdisziplinären Kooperationen wird es hier möglich, neue gemeinsame Konzepte, Theorien und Methoden zu erarbeiten, die ihrerseits wieder zur Entwicklung neuer disziplinärer Ordnungen führen können (Schmohl & Philipp, 2021).

Transdisziplinäre Forschung ist grundlegend ausgerichtet auf konkrete (in aller Regel gesellschaftlich relevante und am Gemeinwohl orientierte) Problemstellungen, zu deren Lösung sie einen Beitrag leisten kann. Hier wird ein normatives Programm erkennbar, das transdisziplinärer Forschung inhärent ist: Sie »will Verantwortung übernehmen und geht dabei ein hohes Risiko ein« (Spoun, 2017, S. 212). Denn indem sie ausgetretene Pfade verlässt, macht sie sich angreifbar gegenüber einer vermeintlich übermächtigen wissenschaftlichen Konkurrenz, deren Methodiken, Verfahren und Formen der Wissensgenerierung über einen langen Zeitraum ausgehandelt wurden und als disziplinär legitimiert gelten. Gleichzeitig ist sie durch ihre Ausrichtung auf unmittelbare Problemlösung und »verwertbare« Ergebnisse stets dem Verdacht des Solutionismus oder zumindest tendenziöser »Auftragsforschung« ausgesetzt.

5 Emanzipation der Hochschuldidaktik von bestehenden disziplinären Ordnungen

Das in Abschnitt 2 historisch und in Abschnitt 3 systematisch abgeleitete Arbeitskonzept der Hochschuldidaktik wurde in Abschnitt 4 auf seine inter- und transdisziplinäre Anlage hin hinterfragt. Im Folgenden werden Orientierungshypothesen für eine mögliche Neuformulierung der hochschuldidaktischen Basisprämissen formuliert und Anschlussstellen für eine systematische begrifflich-theoretische Erweiterung aufgezeigt. Dabei handelt es sich um einen offenen Vorschlag, der hier zur Diskussion gestellt wer-

den soll. Die im Folgenden getroffenen theoretischen Entscheidungen sind dabei nicht als normative Setzungen zu verstehen – meine Intention ist es, eine *mögliche* Richtung aufzuzeigen und zu begründen, die hoffentlich durch weiterführende Überlegungen aufgegriffen, korrigiert oder revidiert wird.

5.1 Ableitung eines integrativen Referenzrahmens

Um nun einen umfassenden Referenzrahmen der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik aufzuspannen, erscheint es notwendig, die bislang vorliegende hochschuldidaktische Theoriearchitektur in eine »Mehrebenenarchitektur« zu transformieren, mit der einzelne der etablierten Ebenen-Unterscheidungen selbst in Frage gestellt werden. Hochschuldidaktik kann nicht hinreichend erklärt oder konzipiert werden, wenn sie rein interdisziplinär verstanden wird. Anstelle sie als Querschnitts- oder Metadisziplin zu deklarieren, soll sie im Folgenden als eine »Integrationswissenschaft« (Schmohl, 2019, S. 163) beschrieben werden, die verschiedene Aspekte angrenzender Wissenschaften auf neuartige Weise verbindet und auf eine eigene Erkenntnisperspektive hin ausrichtet.

Im Anschluss an Huber (1984, S. 292–294), Flechsig (1975, S. 6–9) und Wildt (1981a) sowie unter Rückbezug auf die oben (Abschnitt 3.2) eingeteilten Bereiche wird im Folgenden eine einheitliche Systematisierung hochschuldidaktischer Ansätze vorgeschlagen. Diese setzen an jeweils unterschiedlichen Problemstellungen an und können als Vorstufen für hochschuldidaktische Paradigmen heuristisch zugrunde gelegt werden. Ein Großteil der aktuellen wissenschaftlichen Beiträge zum akademischen Lehren und Lernen lässt sich diesen Ansätzen zuordnen. Der nachfolgende Vorschlag zur Zuordnung ist aber keinesfalls abschließend, sondern vielmehr als eine erste probeweise Zuordnung zu verstehen, die mit einer Einladung zur kritischen Diskussion und Weiterarbeit einhergeht:

Tab. 4: Integrativer Referenzrahmen hochschuldidaktischer Paradigmen

	Ausgangspunkt	**Erkenntnisinteresse**	**Methodischer Zugang**	**Exemplarische Forschungszugänge**	**Bezugsdisziplinen**
Interventionistisches Paradigma	Defizite in konkreten Lehr-Lern- und Prüfungsprozessen	Anhand welcher didaktischen Mittel lässt sich akademische Lehre effizienter gestalten?	(Wissenschafts-)Didaktische Prozessanalyse und Interventionen	Pädagogische Handlungs- und Praxisforschung, Aktionsforschung, Wirkungsforschung	Pädagogische Interventionsforschung

Sozialpsychologisches Paradigma	Soziale Kognition, soziale Interaktion und Wechselbeziehung von sozialen Situationen und Persönlichkeitsunterschieden	Wie erleben Lehrende und Lernende konkrete didaktische Sozialformen? Welche Einstellungen bilden sie aus? Wie verhalten sie sich?	Experiment, Ethnografie, Interaktionsanalyse	Lehr-Lernforschung, Rollentheorie, Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie	Pädagogische Psychologie
Curriculares Paradigma	Sequenzierung von Lehr-Lernsituationen (zu Studiengängen und -programmen, aber auch bspw. innerhalb eines Projekts)	Wie lassen sich Bildungsangebote unter Berücksichtigung von Zielen und Inhalten zielgerichtet sequenzieren und evaluieren?	Befragungs- und Interviewtechniken, Delphi-Methode	Design-Based Research, Evaluationsforschung	Curriculum Studies, Lernfelddidaktik
Wissenschaftstheoretisches Paradigma	Bedingungen und Grundlagen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens	Welches sind die epistemologischen Voraussetzungen der Vermittlung von Wissenschaft? Wie lassen sich wissenschaftliche Inhalte auf einen Zweck hin darstellen?	Analyse von Vorannahmen, Modellen, Konzepten, Definitionen, Klassifikationen, Gesetzmäßigkeiten, Propositionen, Korrelationen und methodologischen Annahmen	Deduktiv-nomologische Erklärung, explorative Hypothesengenerierung, Abduktion	Logik, theoretische Philosophie

Professions-theoretisches Paradigma	Didaktik als professionalisiertes Handeln	Wie lässt sich das Lehrhandeln professionalisieren? Wie lässt es sich an konkreten Berufsbildern ausrichten?	Berufs- und Tätigkeitsfeldanalyse, Decoding-Interviews	Kasuistik, berufsbiografische Analyse, Habitustheorie, Expertiseforschung	Hochschulforschung, Berufsbildungsforschung, Wirtschaftspädagogik, Professionssoziologie
Enkulturations-Paradigma	Praxisformen, Rollen und Werte in didaktischen Kontexten	Welche Rolle spielen die Gemeinschaft und die alltägliche Praxis, in der Lehren und Lernen situiert stattfinden?	Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Programmforschung	Situated Learning Theory	Kulturpsychologie, Kulturanthropologie

6 Fazit

> »Sind erst die Grundlinien einer Sache vorhanden, so kann jeder daran weiter arbeiten und das einzelne nachtragen« (Aristoteles, NE VI, 2, 1139a).

Dieser Aufsatz versteht sich als ein Beitrag dazu, das vorherrschende Theoriedefizit der Hochschuldidaktik zu bearbeiten und Unterscheidungen zur wissenschaftlichen Fundierung vorzuschlagen. Dabei wird explizit keine nomologische Festlegung angestrebt – die vorgestellten Aussagen sind das Ergebnis einer theoretischen Exploration und als Hypothesen zu bewerten: Sie können sich vor dem Hintergrund weiterer Theoriearbeit bewähren, eventuell müssen sie adaptiert oder verworfen werden.

Hier liegt nun also eine Einladung zum kritischen Diskurs über die konzeptionellen Grundlagen der Hochschuldidaktik vor. Eine Festlegung ihres Gegenstands und ein Konsens zur präzisen Umgrenzung ihres Theoriesystems sollte im Zuge des weiteren Diskussionsprozesses unbedingt angestrebt werden: Denn beides sind Voraussetzungen dafür, dass sich die Hochschuldidaktik zu einem wissenschaftlichen Fach entwickeln kann (Schmohl, 2021b). Aufgrund der notwendigen Abstraktion wirkt der hier entwickelte theoretische Bezugsrahmen für weiterführende Arbeiten zunächst »abschreckend unanschaulich«, er bietet aber meiner Einschätzung nach gegenüber herkömmlichen Modellbildungen, das größere Konstruktionspotential (vgl. Schmohl, 2016, S. 52). Dieses Konstruktionspotential gilt es nun systematisch zu nutzen und den Bezugsrahmen weiter auszudifferenzieren, um die Hochschuldidaktik in ihrer Orientierung *novarum rerum*

cupidus zu stärken und gegen akademisches Establishment sowie universitären Konservatismus ins Feld zu führen.

Dazu könnte in einem nächsten Schritt das vorgeschlagene Forschungsprofil der Hochschuldidaktik (Tab. 3) mit dem abgeleiteten Referenzrahmen (Tab. 4) systematisch in Bezug gesetzt werden. Sobald sich in der weiteren Theoriearbeit ein erster Konsens abzeichnet, sollte der theoretische Referenzrahmen empirisch überprüft werden. Die Paradigmen sind in diesem Zuge systematisch zur Klärung aktueller hochschuldidaktischer Forschungsfragen anzuwenden, etwa zur Beobachtung konkreter Lehr-Lernsituationen, -formen oder -methoden, zur wissenschaftlichen Begleitung von Initiativen der Curriculum- und/oder Hochschulentwicklung, zur Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Methodenrepertoires (in Forschung und Praxis) oder zur kritischen Reflexion von Hochschulbildung im Anschluss an Diskurse zu einzelnen Teilaspekten.

Bereits vor über 100 Jahren (nota bene!) hielt der Hochschulpädagoge Schmidkunz optimistisch fest: »So sind denn Teile eines großen Gebietes und auch solche von Nachbargebieten skizziert; fehlt nur noch die Zusammenfassung des Ganzen« (Schmidkunz, 1920, S. 414). Es wäre doch langsam an der Zeit, hier weiterzukommen. Dazu wäre die Hochschuldidaktik als emanzipiert von bestehenden disziplinären Ordnungen systematisch zu beschreiben und als eine eigenständige, transformative Wissenschaft auszurufen: darin liegt heute ihr großes Entwicklungspotenzial.

Literatur

AHD (1971a). Empfehlungen zur Errichtung von interdisziplinären Hochschuldidaktikzentren bei den Universitäten. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 5–11). Hamburg: Lüdke.

AHD (1971b). Rissener Memorandum vom 31.1.1970. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 1–4). Hamburg: Lüdke.

AHD (1971c). Vorschlag für eine zentrale Informationsstelle für Hochschuldidaktik (ZIHD). In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 12–19). Hamburg: Lüdke.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer.

Carnap, R. (1935). Formalwissenschaft und Realwissenschaft. *Erkenntnis*, *5*(1), 30–37.

Comenius, J.A. (2018). *Große Didaktik* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research. An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8.

DFG. (1980). *Die Lage der Hochschuldidaktik. Bericht und Materialien* (Hochschuldidaktische Materialien 74). Hamburg: Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik.

Dietrich, J. (2007). Die Vermittlung Angewandter Ethik an der Hochschule. Ein integratives Forschungsprogramm. In J. Rohbeck (Hg.), *Hochschuldidaktik Philosophie* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 8, S. 106–136). Dresden: Thelem.

Flechsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere*, (3), 1–14.

Gandt, S., Schmohl, T., Zinger, B. & Zitzmann, C. (Hg.). (2023 [i.E.]. *Disruptionen in der Hochschulbildung. Co-Kreatives Lernen und Lehren* (TeachingXchange, Bd. 7). Bielefeld: wbv media.

Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern: ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. *Neue Sammlung*, *14*(1), 2–33.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (1984). Hochschuldidaktik. In C. Wulf (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung* (7. Aufl., S. 289–297). München: Piper.

Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*(1), 25–44.

Huber, L. & Reiber, K. (2017). Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften. *Erziehungswissenschaft*, *28*(54), 85–94.

Kern, M. (1996). Hodegetik. In G. Ueding (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Eup-Hör* (HWRh, Bd. 3, Sp. 1450–1454). Tübingen: Niemeyer.

Klüver, J. & Wolf, F.O. (1973). Einleitung: Theorie und Praxis der Studentenbewegung. Gesichtspunkte zur Analyse ihrer Wissenschaftskritik. In J. Klüver & F.O. Wolf (Hg.), *Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung.* Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 43–64). Bielefeld: transcript.

Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I. (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hg.), *Epistemic and learning cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.

Leibniz, G.W. (2006). Nova Methodus Discendae Docendaeque Jurisprudentiae. 1667. In W. Kabitz (Hg.), *Gottfried Wilhelm Leibniz. Sämtliche Schriften und Briefe* (Verkleinerter Reprint des 2., durchges. Nachdr. d. Erstausg. von 1930, II. Frankfurt und Mainz 1667–1672. Erste Hälfte, A. Jurisprudentia Rationalis, 10, S. 257–364). Berlin: Akad.-Verl.

Leitner, E. (1984). *Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800 – 1968* (Studien zur Hochschulbildung, Bd. 4). Zugl.: Klagenfurt, Univ., Habil.-Schr., 1983. Frankfurt a.M.: Lang.

Lübcke, E., Reinmann, G. & Heudorfer, A. (2017). Entwicklung eines Instruments zur Analyse Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, *12*(3), 191–216.

Meister, H. (1974). *Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Experimentelle Bedingungsanalyse eines hochschuldidaktischen Projektes zur problemorientierten Einführung in die pädagogische Psychologie* (Studien zur Lehrforschung, Bd. 7). Düsseldorf: Schwann.

Metz-Göckel, S. (1999). Hochschuldidaktik. In G. Reinhold, H. Heim & G. Pollak (Hg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 258–264). München: Oldenbourg; de Gruyter.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*(2), 213–232.

Pace, D. (2004). *Decoding the disciplines. Helping students learn disciplinary ways of thinking* (New directions for teaching and learning, vol. 98). San Francisco: Jossey-Bass.

Philipp, T. & Schmohl, T. (2023, i.E.). *Handbook Transdisciplinary Learning*. (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 6). Bielefeld: transcript.

Regenbrecht, A. (1969). Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen. In H. Stock (Hg.), *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 8, S. 41–56). Weinheim u.a.: Beltz.

Rein, V. & Wildt, J. (2022a). Introduction. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 11–31). Leverkusen: Budrich.

Rein, V. & Wildt, J. (Eds.). (2022b). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice*. Leverkusen: Budrich.

Reinmann, G. (2012). Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft. Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, *23*(3), 323–340.

Reinmann, G. (2017). *Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik*. Keynote auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2017 an der TH Köln am 9. März 2017. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free*, *18*, 1–7.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba, R. Krempkow & P. Salden (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: UTB.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript.

Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, *5*(3), 29–56.

Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (ZfW)*, *38*(3), 347–363.

Scheidig, F. (2016). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016: Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 12–28). Baltmannsweiler: Schneider.

Scheidler, K.H. (1847 [1832]. *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens* (Dritte sehr vermehrte und verbesserte Ausgabe). Jena: Cröker. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:9-g-4894950

Schmidkunz, H. (1920). Einleitung in die akademische Pädagogik und andere Schriften. *Kant-Studien*, *24*(1).

Schmohl, T. (2016). *Persuasion unter Komplexitätsbedingungen. Ein Beitrag zur Integration von Rhetorik- und Systemtheorie.* Wiesbaden: Springer.

Schmohl, T. (2019). Wider die Vulgärdidaktik. In T. Schmohl & K.-A. To (Hg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (TeachingXchange, Bd. 1, S. 149–169). Bielefeld: wbv media.

Schmohl, T. (2021a). Seminar. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 277–288). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. (2021b). Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 395–405). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. (2022). Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 87–108). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). Bielefeld: transcript.

Schmohl, T. & Schmitz, D. (2021). Transprofessionalität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1, S. 357–367). Bielefeld: transcript.

Schneider, M. & Mustafić, M. (Hg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer.

Spindler, D. (1968). Hochschuldidaktik als Strukturproblem. In D. Spindler (Hg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 101–106). Bonn: Verl. Studentenschaft.

Spindler, D. & Walther, M. (Hg.). (1971). *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18). Hamburg: Lüdke.

Spoun, S. (2017). Sieben Thesen zu Inter- und Transdisziplinarität und was daraus für das Studium folgt. In G.M. Hoff & N. Korber (Hg.), *Interdisziplinäre Forschung? Annäherungen an einen strapazierten Begriff* (Grenzfragen, Band 43, S. 207–222). Freiburg: Verlag Karl Alber.

Stöckler, M. (2017). Ziele, Vielfalt und Einheit der Wissenschaften in Theorie und Praxis. Wissenschaftsphilosophische Klärungsversuche zur Interdisziplinarität. In G.M. Hoff & N. Korber (Hg.), *Interdisziplinäre Forschung? Annäherungen an einen strapazierten Begriff* (Grenzfragen, Band 43, S. 19–58). Freiburg: Verlag Karl Alber.

Sukopp, T. (2010). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität: Definition und Konzepte. In M. Jungert, T. Sukopp, E. Romfeld & U. Voigt (Hg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 13–29). Darmstadt: WBG. https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/3346

Thieme, W. (1967). Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. *Didactica, 2*, 146–149.

Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Eds.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.

Ulbricht, K. (1984). Überlegungen zur Lage und Aufgabe der Hochschuldidaktik. In E. Leitner, K. Ulbricht, E.A. von Trotsenburg & K. Zillober (Hg.), *Grundlagen der Hochschulbildung* (Studien zur Hochschulbildung, Bd. 1, S. 56–81). Frankfurt a.M.: Lang.

VDS (1968). Hochschuldidaktik und Hochschulreform. Beschluß der 19. o. MV des vds, März 1967 in Göttingen. In D. Spindler (Hg.), *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform* (S. 54–55). Bonn: Verl. Studentenschaft.

von Hentig, H. (1966). Das Lehren der Wissenschaft. *Frankfurter Hefte: Zeitschrift für Kultur und Politik*, (1), 162–170.

von Hentig, H. (1967). *Universität und Höhere Schule* (Wissenschaftstheorie – Wissenschaftspolitik – Wissenschaftsgeschichte, Bd. 2). Gütersloh: Bertelsmann.

von Hentig, H. (1969a). *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.

von Hentig, H. (1969b). Studieren als politischer Vorgang oder: Schule ohne Abschluß – Universität ohne Anfang. In A. Schwan & K. Sontheimer (Hg.), *Reform als Alternative: Hochschullehrer antworten auf die Herausforderung der Studenten* (S. 84–113). Köln: Westdt. Verl.

von Hentig, H. (1971). Interdisziplinarität, Wissenschaftsdidaktik, Wissenschaftspropädeutik. *MERKUR*, *25*(281), 855–871.

Weber, M. (1992). *Wissenschaft als Beruf. 1917/1919* (Gesamtausgabe/Max Weber. Im Auftr. der Kommission für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften hg. von Horst Baier Abt. 1, Schriften und Reden, Bd. 17). Tübingen: Mohr.

Webler, W.-D. & Wildt, J. (Hg.). (1979). *Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 52). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Weniger, E. (1962). *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (Didaktik als Bildungslehre, Bd. 1, 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (1971). Aufgabe der Hochschuldidaktik. Zur Errichtung von Instituten für Hochschuldidaktik und einer zentralen Informationsstelle für Hochschuldidaktik. In D. Spindler & M. Walther (Hg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 18, S. 21–23). Hamburg: Lüdke.

Wildt, J. (1981a). Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformarbeit. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1979. In J. Wildt (Hg.), *Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Trans-*

formation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von »oben« nach »unten« (Materialien und Berichte/Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Bd. 13). Bielefeld: IZHD.

Wildt, J. (1981b). Die Gefahr des hochschulpädagogischen Reduktionismus in der Hochschuldidaktik. In U. Branahl (Hg.), *Didaktik für Hochschullehrer. Notwendigkeit, Stellenwert, Beispiele* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 65, S. 95–100). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. Griffmarke A.1.1. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1–10). Stuttgart: Raabe.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann, B. Szczyrba, R. Krempkow & P. Salden (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld: UTB.

Wildt, J. (2022). Scientific and Learning Structures in Higher Education. From Research- and Project-Learning to Transformative Learning. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 493–522). Leverkusen: Budrich.

Wildt, J., Welbers, U., Szczyrba, B. & Schneider, R. (Hg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (EBL-Schweitzer, Bd. 120, Online-Ausg). Bielefeld: wbv media.

Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.* Berlin, DRS 8639–08. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(6), 928–944.

Zierer, K. & Seel, N.M. (2012). General didactics and instructional design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, *1*(15), 1–22.

Zillober, K. (1984). *Einführung in Hochschuldidaktik*. Darmstadt: WBG

II Bezugswissenschaften

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Wolfgang Nieke

Zusammenfassung: *Hochschuldidaktik hat an mehreren Stellen eine disziplinäre Verbindung zur Erziehungswissenschaft: als eine Variante von Didaktik in der spezifischen Ausprägung eines Komplementärverhältnisses aus Wissenschaftsdidaktik und den Fachdidaktiken der akademischen Disziplinen, die verschieden sind von den Fachdidaktiken der Schulfächer; durch den Bezug auf den Diskurs über die Humanontogenese durch Lernen der Umgebungskultur, wofür der kulturtheoretisch fundierte Ansatz einer konstruktivistischen Didaktik besonders anschlussfähig ist; im Ziel eines Beitrages zu einer Persönlichkeitsbildung durch ein Studium für die Übernahme herausgehobener Verantwortung; zur Beachtung der Diversität der Studierenden im Zugang zu einem milieuspezifischen Anforderungsprofils des szientifischen Denkens und Argumentierens.*

Schlagworte: *Wissenschaftsdidaktik, konstruktivistische Didaktik, Verantwortung, Diversität, Persönlichkeitsbildung*

1 Allgemeine Didaktik als Bestandteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und als Komponente der Hochschuldidaktik

Der Terminus *Hochschuldidaktik* (entsprechend auch *teaching* im Englischen) verweist diesen Bereich von kommunikativer Praxis und ihrer Institutionalisierung sowie seine theoretische Beschreibung innerhalb des Spektrums akademischer Disziplinen und ihrer Professionalisierungsaufträge auf die Erziehungswissenschaft. Diese enthält nämlich den Themenbereich und das Forschungsfeld einer Allgemeinen Didaktik sowohl für die Schule als auch für außerschulische Unterrichtung, Unterweisung und Anregung.

Diese akademische Disziplin zeigt sich von außen und von innen nicht so kohärent wie andere Fächer, und das hat historische wie systematische Ursachen und Gründe. Als *Pädagogik* entstand sie aus der auf verantwortbares Handeln gerichteten Reflexion pädagogischer Praxis des Unterrichtens, Lehrens, Unterweisens aus überlieferter sozialer Praxis, die solange fraglos bleibt, wie sie den Zweck erreicht, auf welchen sie ausgerichtet ist. Zunächst wird dabei nicht zwischen der Praxis und dem theoretischen Reflektieren darüber unterschieden, wobei diese Reflexion der Philosophie in ihren Bereichen

Anthropologie und praktische Philosophie zugeordnet und von Personen aufgeschrieben wurde, die – oft als Haus- und Privatlehrer – ihre eigene Unterrichtspraxis als Material für ihr Nachdenken verwendeten (etwa John Locke oder Friedrich Daniel Schleiermacher). Um 1800 tritt die anthropologische Perspektive verstärkt in den Vordergrund, etwa als empirische Pädagogik auf der Grundlage einer *Erfahrungsseelenkunde* bei Ernst Christian Trapp. Das führt ab 1900 zu einer teilweisen Umbenennung der Bemühungen um die theoretische Beschreibung des Gesamtbedingungsfeldes pädagogischer Praxis als *Erziehungswissenschaf* t.

Gegen diese Bezeichnung gibt es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts innerdisziplinäre Einwände, etwa der Art, dass Didaktik sich auch auf die Bildung Erwachsener beziehe und dies nicht – anders als im Englischen – unter Erziehung subsumiert werden dürfe, da Bildung etwas grundlegend anderes sei als Erziehung, nämlich intentionale Enkulturation statt Sozialmachung als intentionaler Sozialisation. Deshalb sei es angemessener, *Bildungswissenschaft* als Oberbegriff zu verwenden. An der Bezeichnung entsprechender Studiengänge zeigt sich allerdings ein uneinheitliches Bild: *Pädagogik* wird nur noch selten verwendet, und neben der *Bildungswissenschaft* erscheint die Kombination von *Bildungs- und Erziehungswissenschaft*. Die jeweiligen in den Studiengangsbeschreibungen präsentierten Studienziele und -inhalte zeigen hierbei keine Kohärenz der Art, dass in der Bildungswissenschaft die Sozialisationsthemen ausgespart blieben und in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sowohl Enkulturation als auch Sozialisation thematisiert würden. Des Weiteren gibt es noch die Studiengangsbezeichnung *Bildungswissenschaften*, und damit ist zumeist – aber durchaus nicht ausnahmslos – die Zusammenfassung von Teilstudien aus Bildungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Philosophie für den nichtfachlichen Teil der Lehramtsausbildung (einschließlich der Fachdidaktiken) gemeint. Unübersichtlich wird die Lage dann, wenn – was die Regel ist – an einer Universität sowohl für Lehrämter ausgebildet wird, als auch davon unterschiedene disziplinäre Studiengänge der Bildungswissenschaft angeboten werden.

Da der Bezug der Hochschuldidaktik auf die Allgemeine Didaktik in diesem Verständnis der Differenz von Bildung und Erziehung dem Bereich der Bildung zugeordnet werden muss (die akademische Fachsozialisation als Forschungsfeld der Hochschuldidaktik – zumeist Forschungsgegenstand der Soziologie – hingegen ist eine Ausprägung von Erziehung), wäre es angemessen, im Kontext dieses Beitrages von *Bildungswissenschaft* zu sprechen. Ich folge jedoch dem (noch) geläufigen Terminusgebrauch und bezeichne die akademische Disziplin hier als *Erziehungswissenschaft*.

Die Erziehungswissenschaft hat – wie für alle akademischen Disziplinen seit der Wissensexpansion des 18. Jahrhunderts üblich und unvermeidlich – eine innere Ausdifferenzierung entwickelt. In der gegenwärtig vorfindbaren Auffächerung wirkt noch eine normativ vorgegebene (Nieke, 2007) aus der Einführung eines Diplomstudienganges nach dem Vorbild der Psychologie nach: Überall findet sich eine Allgemeine Erziehungswissenschaft (mit weiteren Unterteilungen nach systematisch, historisch, vergleichend, methodologisch, theorieparadigmatisch), auf welcher institutionenspezifische Anwendungen aufbauen: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik (mit zunehmend politisch korrekteren Euphemismen anstelle der exkludieren-

den Konnotation von *absondern*), Berufspädagogik; sowie mit institutionenübergreifenden Querschnittsthemen: Medienpädagogik, Interkulturelle Pädagogik u. ä.

Die *Hochschuldidaktik* bezieht sich in ihrer Ausrichtung auf die kommunikative Praxis der Anregung und Unterstützung akademischer Lehre und bildet dabei eine Spezifität von Didaktik aus. *Didaktik* beschreibt die erfahrungsbasierte (lernpsychologisch grundierte) und normativ auf die Auswahl von Inhalten zum Erreichen formaler Bildungs-, Qualifikations- und Erziehungsziele ausgerichtete Konzeptualisierung von professionellem, d.h. auf die Wirkungen und Nebenwirkungen reflektierendem kommunikativem Handeln. Wegen der doppelten Orientierung auf die normativen Diskurse über die Ziele dieses kommunikativen Handelns einerseits und die empirischen Befunde über diese Kommunikation und die dabei intendierten Lernergebnisse (als Kompetenzaufbau) andererseits hat Didaktik ihren disziplinären Ort in der Bildungswissenschaft. Die Psychologie kann von ihrem Selbstverständnis als Naturwissenschaft keine aus ihrem Kontext begründbare theoretische Aussagen zu dem normativen Teil jeder Didaktik machen. In der deutschsprachigen Terminologie dazu gibt es deswegen die Unterscheidung dieser Didaktik von einer *Methodik* (was vor allem in der DDR betont wurde), welche die Entscheidung über die Inhalte an die Politik delegiert und sich auf die Erreichung der von dort vorgegebenen Ziele mittels Wirkungsüberprüfung beschränkt.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft findet sich die Didaktik als allgemeine Didaktik (auf der alle Fachdidaktiken aufbauen) an zwei Orten: als Bestandteil der Schulpädagogik und als Thema der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, weil sie sich ja auch auf alle anderen Institutionalisierungen des pädagogischen Handelns bezieht, nicht nur auf den schulischen Unterricht. Im Folgenden wird dieses Verhältnis von Allgemeiner Didaktik in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Hochschuldidaktik erörtert. Die geläufigen Konzeptionen (zusammenfassend für Theorien und normative Kataloge und ihre Begründung) der schulpädagogischen Didaktik sind für die Anwendung an Hochschulen nicht geeignet, weil sie sich auf wesentlich andere, nämlich jüngere Menschen und ihre Auffassungs- und Lernmöglichkeiten beziehen und normativ durch institutionell von außen vorgegebene Kataloge aus Inhalten und geforderten kognitiven Kompetenzen für eine obligatorische Allgemeinbildung geprägt sind.

1.1 Didaktik braucht drei Wissensarten: Orientierungswissen, Bedingungswissen, Handlungswissen

Dieses Themengebiet der Allgemeinen Didaktik ist eine Komposition aus drei, voneinander zu unterscheidenden Wissensarten – Orientierungswissen, Bedingungswissen, Handlungswissen – und erkenntnistheoretischen Paradigmen. Grundüberlegung dabei ist, dass es für den Kompetenzaufbau (das ist die zeitgenössische Fassung von Bildung, vgl. Nieke, 2012) unter bestimmten Bedingungen förderlich oder unabdingbar sei, der Person, die diesen selbst bewältigen muss, dafür eine Unterstützung zu geben. Humaner Kompetenzaufbau ist nicht zureichend als von außen angeregtes Lernen als Aufnahme von Präsentiertem modellierbar, sondern besteht wesentlich in der Eigenleistung eines Umbaus von Kognitionen zur Handlungsorientierung. Die dafür erforderliche Unterstützung besteht aus zwei Komponenten: einem jeweils zu verstehenden und in die eigene Weltorientierung einzufügenden Sachwissen und davon unabhängigen allgemeinen

mentalen Strategien für diesen Kompetenzaufbau. Diese Kombination gilt nicht nur für den Aufbau von Sachkompetenz, sondern auch für Sozialkompetenz und Selbstkompetenz,[1] wobei das zu Lernende weniger in gezielter Gedächtnisbildung und -aktivierung besteht als mehr im Einüben von Handlungsroutinen, die aber für ihre Orientierung ebenfalls spezifisches Wissen benötigen, wenn sie Entscheidungen zwischen Alternativen erfordern oder wenn nach neuen Routinen gesucht werden muss, weil die bisherigen unzureichend geworden sind.

Zur Konzeptualisierung dieser Unterstützung für den nur individuell eigenständig durch Transformation des kognitiven Orientierungssystems zu bewirkenden Kompetenzaufbau braucht es deshalb drei unterschiedliche Wissensbereiche:

(1) Theorie für das **Bedingungswissen**. Dazu bedarf es einer erziehungswissenschaftlichen Lerntheorie, welche die naturwissenschaftlich bedingte Inhaltsunabhängigkeit psychologischer Lerntheorien[2] in ihrer Aussagenschwäche überwindet (Nieke, 2016). Ein erster Versuch findet sich in der *Pädagogischen Anthropologie* von Heinrich Roth (1966/1971), in der die Erziehungswissenschaft als *datenintegrierende Wissenschaft* bestimmt wird. Damit ist gemeint, dass der Kern der Erziehungswissenschaft in der normativen Handlungsorientierung für pädagogisches Handeln als Erziehen und Unterrichten besteht (Pädagogik als praktische Philosophie) und dass dafür Wissensbestände aus Biologie, Psychologie, Kulturwissenschaft (bei ihm noch zeittypisch auf Geschichte bezogen, heute würden Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft hinzugedacht) insoweit herangezogen werden, wie sie die Bedingungen für dieses Handeln erhellen. Friedrich Kron fokussiert in seiner Übersichtsdarstellung *Grundwissen Didaktik* (2008, Kap. 2.2) auf eine Theorie der *Didaktik als Enkulturationswissenschaft*[3] mit einem ähnlichen Gedankengang der Zuordnung aller empirischen Zugänge auf eine normativ ausgerichtete Handlungsreflexivität des didaktischen Handelns im Blick auf ihre voraussagbaren Konsequenzen. Das greift wesentlich weiter aus als nur auf die psychologischen Lerntheorien. Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) skizzieren eine bildungswissenschaftliche Lerntheorie, in der die tradierten Wissensinhalte auf eine Weltbewältigung des Subjekts fokussiert werden, denken also Lernen und Didaktik nicht von den kulturell wechselnden sozietären Qualifikations- und Enkulturationsanforderungen und ihrer lerntechnischen Herstellung her, sondern auf eine individuelle Persönlichkeitsbildung hin. Peter Faulstich (2013) legt eine bildungswissenschaftliche Lerntheorie mit Bezug auf die kulturhistorische Schule der Psychologie (Wygotski, Leontjew) vor, in welcher er den essenziellen Bezug alles menschlichen Lernens – das sich wesentlich vom tierischen unterscheidet, was alle Tiermodelle der Psychologie unbrauchbar macht – zur Umgebungssprache, in welcher das zu Lernende enthalten ist, hervorhebt. Daraus ergibt sich eine theoriestrukturelle Nähe zu Krons Didaktik

---

1 In den derzeit gängigen Kategorisierungen von Kompetenzen wird zu dieser von Heinrich Roth (1971) in die Diskussion eingebrachten Trias noch eine davon unabhängige Methodenkompetenz verwendet. Es lässt sich jedoch zeigen, dass diese Bestandteil der Sachkompetenz ist (die in Fachkompetenz und Methodenkompetenz aufteilbar ist).

2 mit Ausnahme der kognitionstheoretischen Expertise-Ansätze in der Nachfolge von Vygotski, etwa Bruner (1970).

3 Dabei greift er einen Gedanken von Loch (1969) auf, der dafür den Terminus der *Enkulturation* von M. Herskovits (Erstdruck 1948) aus dessen Theorie der Kulturanthropologie übernimmt.

als Enkulturationswissenschaft. Faulstich arbeitet dabei die grundlegende Handlungsorientierung allen menschlichen Lernens heraus, und das hat eine theoriestrukturelle Ähnlichkeit zu Roths Konzept der Handlungskompetenz als Ziel allen Lernens und seiner Unterstützung durch Erziehung und Didaktik. Mein eigener Versuch fasst das Anliegen eines bildungswissenschaftlichen Lernbegriffs in den zwei Maximen *Lernen braucht Sinn* und *Lernen macht Sinn* (Nieke, 2018, S. 384f.)

(2) Jedes Handeln braucht eine **normative Orientierung**. Sie besteht in einer Wertrealisierung, und die Werte sind in semantischen Feldern einer Weltorientierung aufbewahrt.[4] Das Insgesamt dieser Weltorientierung ist das Orientierungswissen, spezifiziert auf die Sprachen und Kulturen, über welche diese Semantiken intersubjektiv geteilt, gewusst und als gültig akzeptiert werden.

Das gilt auch für Unterrichten als Lernmodifikation. Diese ist ohne Bezug auf das Orientierungswissen also nicht vollständig theoretisch modellierbar. Die Erörterung von Lern- und Bildungszielen verwendet die Argumentationsformen und -stützungen praktischer Diskurse, und diese unterscheiden sich kategorial von theoretischen Diskursen: das Kriterium ist die Richtigkeit (Geltung) und nicht die Wahrheit (Faktizität, Logik).

Dabei sind die meisten Entscheidungen über Ziele und die Auswahl der dafür erforderlichen oder geeigneten Inhalte und Wissensbestände von außen gesetzt, entziehen sich also der Entscheidung von Lehrenden und Lernensollenden. Das gilt für die obligatorische Allgemeinbildung der Schulen und wird hier durch die Lehrpläne reguliert; es gilt aber auch für die Hochschullehre, soweit sie den Qualifikationsauftrag für den Kompetenzaufbau akademischer Professionen zu realisieren hat. Diese Qualifikationen werden maßgeblich vom Beschäftigungssystem als Anforderung definiert und nur zu einem kleinen, innovativen Anteil durch ein aus der Wissenschaftsentwicklung permanent neu zusammengestelltes Angebot, das sich seinen Markt erst suchen muss. Das dabei entstehende Risiko einer Fehlqualifikation tragen dann die Studierenden, die das innovative Angebot im Vertrauen auf seine Marktverwendbarkeit gewählt haben. Diese von außen definierten Qualifikationsanforderungen sind Resultat von wertrealisierenden Entscheidungen und können zwar aus empirischen Ermittlungen gewonnen, nicht aber begründet werden.

Diese Außendetermination der Qualifikationsfunktion schränkt die Lehrfreiheit ein. Das hat nicht erst mit der Einführung des angelsächsischen Berufsbildungssys-

---

4 Diese These basiert auf aktuellen Modellierungen einer pluridisziplinären Kognitionstheorie, die demnächst als bildungswissenschaftliche Theorie des Lernens (erste Überlegungen in Nieke, 2016) vorgelegt werden soll. Die kategoriale Basis dafür lässt sich so zusammenfassen: Kognitionen sind als Wort-Bild-Kombinationen und als Narrative im Gedächtnis abgelegt (und zwar in den Hirnarealen des deklarativen und des episodischen Gedächtnisses; etwa Markowitsch, 2009). Sie existieren dort nicht isoliert, sondern zusammengefasst in Assoziationsrelationen (neurophysiologisch als dreidimensionale neuronale Netze mit gesteigertem Erregungspotenzial modelliert). Diese Relationierungen lassen sich informationstheoretisch und kommunikationstheoretisch als semantische Felder fassen. Dieser Grundgedanke findet sich bei Herder, Schleiermacher und Humboldt und wird – vermutlich in Übernahme von Hegels Überlegungen zur historischen Bedingtheit allen individuellen Denkens – in der kulturhistorischen Psychologie (Wygotski) aufgenommen und von dort angeregt aktuell von Tomasello (2020) mit den Mitteln der experimentellen Anthropologie aufgenommen und weiterentwickelt.

tems der baukastenartig zusammengesteckten Modularisierung eines akademischen Curriculums begonnen, sondern findet sich seit den Anfängen der Universität im Mittelalter, zunächst konkretisiert in den engen Lektürevorgaben für die Theologie-Studenten durch die beaufsichtigende Amtskirche (Weber, 2002, Kap. 1). Die heute reklamierte Lehrfreiheit hat ihren Ursprung in dem erfolgreichen Bemühen, von inhaltlichen Vorgaben durch die Kirchen freizukommen, die über den institutionellen Arm der (protestantischen) Regionalmonarchien an ihre Landesuniversitäten vermittelt und durchgesetzt wurden. Sie war immer schon beschränkt für Theologen, Juristen und Mediziner, deren zuverlässige Qualifikation im Staatsinteresse lag und deshalb durch Anforderungen eingefordert und kontrolliert wurde. Im 19. Jahrhundert kam mit dem Staatsexamen eine entsprechende Regulation für die Ausbildung von Gymnasiallehrern hinzu. Lehrfreiheit galt also faktisch noch nie gegen die Anforderungen des Beschäftigungssystems und wurde auch nie in dieser Richtung gefordert.

Allerdings findet sich eine Lehrfreiheit ganz anderer Art, die derzeit kaum thematisiert wird: Die von außen gesetzten Kompetenzaufbauanforderungen verlangen von den Lehrenden eine Vermittlung mit dem von den Studierenden Gewollten und vor allem Nichtgewollten. Das kann durch explizite Thematisierung dieser Setzungen und den daraus folgenden Selektionen von szientifischen Inhalten an Wissen und Argumentations- und Erhebungsmethoden geschehen. Dabei entsteht für beide Gruppen eine wissenschaftsdidaktische Reflexivität: *Wozu machen wir das hier? Gäbe es Alternativen?* Gleichwohl ist diese Kommunikation nicht symmetrisch möglich; denn die Lehrenden wissen in diesen Fragen mehr und Umfassenderes als die Studierenden – sonst brauchte es diese Rollenausdifferenzierung nicht. Lehrende agieren also in dieser Konstellation im Modus der stellvertretenden Verantwortung und nehmen dafür eine Amtsautorität in Anspruch, und zwar seit der Aufklärung in diskursiver Form, nicht doktrinär wie in den scholastischen Anfängen der Universität. Das erfordert eine spezifische professionelle Ethik der Wissenschaftsdidaktik für eine zuverlässige Moralität aus Innensteuerung, da äußere Kontrollen der Lehre nur schwer möglich und wegen des Freiheitsgebots auch gar nicht gewollt sind.

(3) Didaktisches Handeln wird von **Konzeptualisierungen** – didaktischen Modellen aus vermuteten Kausalzusammenhängen und Handlungsregeln auf der Basis erfolgreicher Praxis – angeleitet.[5] Diese Handlungsanleitungen sind erfahrungsbasiert, wobei selbstverständlich nicht die eigene, unvermeidlich immer partikulare Erfahrung erforderlich oder wesentlich ist, sondern auf die generalisierte Erfahrung aus zweiter Hand zurückgegriffen wird, die eben in diesen Modellierungen leicht memorierbar kondensiert ist. Für professionelles didaktisches Handeln liegt diese Konzeptualisierung als Handlungswissenschaft vor, deren Theoriestatus äquivalent zu dem der Medizin oder der Jurisprudenz ist. Diese Didaktik als Handlungswissenschaft fokussiert das

5 Das gilt im Übrigen nicht nur für berufliches und professionelles Unterrichten, Unterweisen oder Lernenhelfen, sondern auch in anderen Bereichen der Hervorbringung und Unterstützung von intentionalem Lernen, etwa in der Familienerziehung oder im Journalismus, und hier wird in der szientifischen Gesellschaft überall auch wissenschaftliches Wissen verwendet, das dafür didaktisch modifiziert werden muss.

Orientierungswissen mit seiner semantischen Logik zur Bestimmung der Handlungsziele und das Bedingungswissen über somatopsychische und lebensweltlich-kulturell-soziale Determinanten, die auf die Lernfähigkeit und -bereitschaft der Lernensollenden einwirken und deshalb beim Unterrichten und Unterweisen in die überlegte Gestaltung von Handlungsabfolgen einbezogen werden müssen. Das Szientifische daran drückt sich in zwei kommunikativen Praktiken aus: Jede Handlungsentscheidung muss mit intersubjektiv überprüfbaren Argumenten begründet und verantwortet werden können; jede verwendete Prozedur muss in methodisch kontrollierten Formen auf ihre Wirksamkeit (heute in einer Bedeutungsverschiebung dieses Wortes als *Evidenz* bezeichnet) und auf ihre zu vermeidenden Nebenwirkungen überprüft worden sein.

Allerdings erfüllen einige der heute modischen und in Gebrauch befindlichen didaktischen Modelle diese Bedingung (noch) nicht, sondern basieren nur auf Plausibilität – mit allen kognitiven Verzerrungen, die einer solchen intuitiven Konstruktion von Weltwissen inhärent sind (für Entscheidungsprozesse haben Kahneman, Sibony & Sunstein (2021) die Wirkung dieser Verzerrungen aufgezeigt und Wege zu ihrer Vermeidung vorgeschlagen).

1.2 Didaktik bestimmt Kompetenz, Kanon und Curriculum

Nicht die Außenanforderungen können ein Studium strukturieren; denn auch hier gilt der erziehungswissenschaftliche Grundsatz *Sollen impliziert Können*. Die Anforderungen können also nur durch didaktische Transformation realisiert werden, und manches darf auch mit den guten Gründen erziehungswissenschaftlicher Empirie als nicht realisierbar zurückgewiesen werden. Die Qualifikationsanforderungen müssen in drei Kategorien konkretisiert werden:

(1) Lernziele werden gegenwärtig als anzustrebendes Potenzial für die gewünschte Handlungsperformanz formuliert: **Kompetenz** erzeugt Performanz, ist aber psychologisch etwas anderes als Verhaltensdisposition (Nieke, 2012). Kompetenzen sind psychologische Konstrukte, welche die Generierung einer jeweils unendlichen Menge von Performanzen (Verhalten) erklären. Sie können nicht direkt gemessen werden, sondern nur indirekt über signifikante Performanzen.

(2) Für jedes Handeln ist ein gemeinsamer Bezug der Handelnden auf ein Insgesamt von Weltdeutungen (Orientierungswissen) erforderlich, und dieses Insgesamt ist in komplexen Kulturen umfangreicher, als dass es vollständig von einer Generation auf die nächste tradiert werden könnte. Deshalb bildet sich ein Basiswissen heraus, das definiert und normiert sein muss, damit sich alle missverständnisfrei in ihren Kommunikationen darauf beziehen können. Das ist der **Bildungskanon**, der sich nicht aus der Struktur der korrespondierenden akademischen Disziplinen ergibt, wie oft fälschlich unterstellt wird, sondern der gesellschaftlich definiert und normiert wird und werden muss. Er ist also jederzeit grundsätzlich frei verhandelbar, darf aber nicht in zu kurzen Zeitabständen verändert werden, weil er dann seine allgemeine Orientierungsfunktion verlieren würde. Dabei ist wesentlich, dass die Inhalte dieses Kanons missverständnisfrei, wirksam und in kurzer Zeit erlernbar sind, und das zu bestimmen, ist die Aufgabe der Bildungswissenschaft mit ihrer Subdisziplin der Allgemeinen Didaktik.

(3) Die Lebenszeit der Lernensollenden ist im Blick auf die Menge des wünschenswert Wissbaren knapp, und hier konkurrieren andere wesentliche Lebensaufgaben mit der Enkulturation. Deshalb muss das Unterrichten, Unterweisen sorgsam mit der kostbaren Lebenszeit der Lernensollenden umgehen, das Wesentliche in den Blick nehmen und das Entbehrliche entschieden fortlassen. Überdies müssen die Inhalte zeitlich so aufeinander folgen, dass sie aufnehmbar sind: zuerst das Einfache – dann das zusammengesetzt Komplexe; zuerst das Wesentliche – dann die Anreicherungen; beides erfordert Wiederholungen mit steigenden Anforderungen und umfassenderen Einordnungen (was sich in den Fachdidaktiken für die Schule als Spiralcurriculum – Bruner, 1970 – realisiert und auch für die Wissenschaftsdidaktik sinnvoll sein kann). Was einfach ist, weiß nicht die akademische Bezugsdisziplin eines Unterrichts- oder Studienfaches, sondern das bestimmt sich allein aus der kognitiven Strukturiertheit der Lernensollenden, muss also bildungswissenschaftlich bestimmt werden. Das Wesentliche lässt sich hingegen der Struktur des Gesamtwissens entnehmen, also der fachdidaktischen Aufbereitung der gesammelten Gelehrsamkeit eines Wissensbereichs. Der Zeitbedarf für den Durchlauf durch die Beschäftigung mit Inhalten ist individuell hoch unterschiedlich, und dafür gibt es in den didaktischen Modellen viele Regulationsvorschläge zur äußeren und inneren Differenzierung der Curricula. Ein einfaches Reglement für alle Lernensollenden hingegen wäre didaktisch dysfunktional, weil es sich an einem Durchschnitt orientieren müsste, der viele überfordert und andere unterfordert.

Dieser inhaltsbezogenen bildungswissenschaftlichen Didaktik stehen bisherige didaktische Konzepte gegenüber, die inhaltsunabhängige Vorschläge machen, oft als Methodik bezeichnet. Didaktik wird in diesem Paradigma zur angewandten Lern-, Kognitions- und Sozialpsychologie. Die gemessenen Wirkungen dieser Vorschläge sind markant wenig effektstark, und das erklärt sich leicht aus dem Ausblenden der Inhaltsspezifik der Lernvorgänge: Schwimmen lernt sich völlig anders als eine Fremdsprache.

2 Wissenschaftsdidaktik aus disziplinärer Fachdidaktik und Bildungswissenschaft

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ergibt sich also die Begründungsfigur, dass die Komponente einer Wissenschaftsdidaktik, wie sie im Rahmen der Hochschuldidaktik sinnvoll ist, als Subdisziplin[6] der Bildungswissenschaft angesehen werden kann, die auf der Allgemeinen Didaktik basiert. Allerdings kann dieser Zugang die Aufgabe allein nicht lösen, sondern braucht die Kooperation mit den Fachdidaktiken. Da diese im Universitätssystem nur für einige Teilbereiche einiger Disziplinen (Schulfächer sind nicht identisch mit Disziplinen, auch wenn das von diesen oft unterstellt wird) etabliert sind,

6 Es hat Versuche dazu in Westdeutschland gegeben (die *Hochschulpädagogik* in der DDR war Bestandteil der ideologischen Festigungsbemühungen mit dem obligatorischen Bestandteil des *wissenschaftlichen Sozialismus*), die aber bei der disziplinären Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in ihre Subdisziplinen nicht etabliert wurden. Darauf kann hier nur verwiesen werden; die Gründe dazu finden sich in den historischen Analysen zur Entstehung der Hochschuldidaktik, die Johannes Wildt an verschiedenen Stellen vorgelegt hat.

muss diese Kooperation also mit den für Lehraufgaben offenen Fachwissenschaftler:innen realisiert werden.

Für die Realisierung dieses Zugangs zeigen sich derzeit zwei differente Ausprägungen: Im Wege der angelsächsisch dominierten Studienreform in der Europäischen Union erfolgt eine Orientierung der Hochschuldidaktik an der Didaktik der beruflichen Bildung. Das widerspricht der kontinentalen Tradition einer eigenständigen Logik wissenschaftlicher Bildung. Deshalb braucht es dafür eine eigenständige **Wissenschaftsdidaktik**. Sie ist nicht zu verwechseln mit der Wissenschaftspropädeutik der gymnasialen Oberstufe mit ihrem Bildungsauftrag der Einübung in das szientifische Denken (Habel, 1990; Benner, 2020). Ungeklärt ist dabei, ob es bildungstheoretisch sinnvoll und didaktisch funktional ist, hierbei zwischen einer Wissenschaftsdidaktik für die Universität und einer für die Fachhochschule zu unterscheiden. Der Terminus *Hochschuldidaktik* deutet an, dass in dieser Frage der institutionelle Unterschied nicht wesentlich ist.

Eine solche Wissenschaftsdidaktik enthält nicht nur die Kombination von Fachdidaktik der Disziplinen und Allgemeiner Didaktik, sondern hat als weitere Aufgaben

a) eine spezifische Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf der Basis der akademischen Professionalisierung für außeruniversitäre Berufsausübung;
b) eine Persönlichkeitsbildung, die nicht die Fortsetzung der gymnasialen Allgemeinbildung ist, sondern eine Vorbereitung auf die Übernahme von Verantwortung in herausgehobenen gesellschaftlichen Positionen (so die Formulierung in den Hochschulgesetzen);
c) Bildung durch Wissenschaft zur Ausbildung eines Habitus des szientifischen Denkens und Wertens;
d) Institutionsanalyse öffentlich organisierter szientifischer Bildung.

2.1 Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Diese Aufgabe bestand nicht vom Beginn der Universität an, sondern entwickelte sich erst im 20. Jahrhundert. Zuvor waren nach dem Abschlussexamen die Wege in eine professionelle Berufspraxis und zugleich in ein Lehramt an der Universität offen, und für letzteres wurden unaufwendige zusätzliche Forschungs- und Lehrleistungen gefordert, die problemlos aus einer Berufstätigkeit heraus erbracht werden konnten. Das galt auch für das Erfordernis einer Promotion, an die keine besonders hohen Anforderungen gestellt wurden. Besondere und gar intensive Betreuungen der Dissertation waren unüblich.

Das änderte sich mit dem schnellen Anwachsen komplexer Forschungsmethoden in allen akademischen Disziplinen (also keineswegs nur in den Naturwissenschaften mit ihrer apparativen Technologie und neuartigen Mathematisierung), die weder nebenbei erlernt noch angewandt werden konnten. Diese Forschungsmethoden waren für die akademische Berufspraxis entbehrlich, so dass sie nur im Grundsatz – zum Nachvollzug der aufzunehmenden Forschungsbefunde empirischer und theoretischer Art – in das berufsqualifizierende Studium aufgenommen werden mussten.

So entstanden – zunächst im angelsächsischen Sprachraum – spezielle Aufbaustudiengänge zur Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, curricular als *postgradual*

bezeichnet. Ziel und Inhalt dieser Studiengänge war der Aufbau der komplexen Forschungsmethodenkompetenz, nicht eingeengt auf die empirischen Methoden, sondern auch für die Aus- und Umgestaltung der disziplinären Theoriearchitektur mit den dafür erforderlichen Argumentationsformen, sowie der Erwerb des in einem Forschungsfeld erforderlichen vollständigen Spezialwissens. Dieses kann schon lange nicht mehr im Studium für die akademische Professionalisierung erreicht werden; hier ist nur noch ein Überblickswissen möglich. Dieser Kompetenzaufbau gelingt nicht ohne weiteres und nicht ohne unvermeidliche Autodidaktikfehler im Selbststudium, sondern braucht fachliche Anleitung. Das schränkt den bisher häufigen Weg von der Praxis in eine wissenschaftliche Laufbahn stark ein.

Innerhalb dieser Studiengänge hat sich die Sonderform der Graduierten-Kollegs entwickelt, die sich auf aktuelle, oft nur interdisziplinär bearbeitbare Fragestellungen ausrichten und nur temporär mit Sondermitteln ausgestattet sind, in der (regelmäßig enttäuschten) Erwartung, dass in dem Förderzeitraum die gestellten Fragen gelöst sein werden. In diesen Kollegs wird das Prinzip der Ökonomisierung durch Gruppenbildung realisiert: wie in der Schule ist es kostengünstiger, in der Gruppe zu unterrichten als in einer Einzelbetreuung. Des Weiteren ermöglicht die Bildung einer durch die Fokussierung auf eine Fragestellung homologisierten Gruppe so etwas wie eine Gegenseitigkeitsbildung.

Die szientifische Globalisierung – die faktisch eine Kultur-Dominanz der Deutungsmacht US-amerikanischer Szientifik ist, weil in der Weltwissenschaftssprache Englisch unterschwellig dieses Denken mitttransportiert wird – hat dazu geführt, dass die Dreistufigkeit des Curriculums für die Übernahme eines Professorenamtes aus erstem Examen (Diplom, Magister), Promotion und Habilitation auf ein zweistufiges reduziert wird, in dem die Dissertation in ihren Ansprüchen hochgesetzt wird und damit die Habilitation entbehrlich macht. Dieser Anspruch verhindert faktisch das autodidaktische Promovieren außerhalb von Kollegs, also berufsbegleitend. Das reduziert die Vielfalt und Originalität der Dissertationen wesentlich, weil deren Themenfelder auf wenige modisch-aktuelle Forschungsfragen und Argumentationsfiguren reduziert werden, die in den Kollegs gefordert und gefördert werden. Vermutlich ist die in diesem Bildungsgang erreichte Forschungskompetenz jedoch wesentlich höher als bei den autodidaktischen Selbstbildungswegen und entspricht damit dem hochkomplexen Anforderungsprofil gegenwärtiger Forschung und Theoriebildung.

Für die Aufgabe der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bleiben aus der Perspektive einer bildungswissenschaftlichen Wissenschaftsdidaktik einige Anforderungen offen:

(1) Angesichts des offensichtlich hohen Konformitätsdrucks in den postgradualen Studienformaten ist die gezielte und auch institutionell geschützte Förderung von **furchtlosem Denken für Kreativität und Originalität** zu wünschen; denn Wissenschaft besteht nur zu einem Teil aus paradigmatisch gebundener Erzeugung neuer Daten in der empirischen Forschung; der andere wesentliche Teil ist die Einordnung dieser Befunde als Stützungen in einen Argumentationszusammenhang für wahre oder richtige Aussagen[7] über die Welt. Das erfordert Mustererkennungen in der Großgesamtheit der

7 Wahre Aussagen werden in theoretischen Diskursen begründet, richtige in praktischen.

gesicherten Fakten und die Fähigkeit, die erkannten Muster so zu versprachlichen, dass sie verstanden werden und überzeugen können.

(2) Lebenslange **kontinuierliche szientifische Produktivität** ist im Blick auf die hohen volkswirtschaftlichen Investitionskosten eines solchen Qualifikationsverfahrens wünschenswert. Sie wird implizit unterstellt (das drückt sich im deutschen Beamtenstatus des Professorenamtes aus) oder (im angelsächsischen System) durch periodische Leistungsüberprüfungen, etwa in Form von Publikations- und Zitiernachweisen, geprüft. Faktisch gibt es sie aber oft auch nicht (oder sie wird durch Pseudoleistungen nur vorgespielt), so dass sich die Frage stellt, ob es wissenschaftsdidaktische Anregungsformen gibt, den Aufbau eines entsprechenden Habitus zu fördern; denn nur eine intrinsische Motivation, ein Lebenssinn garantiert eine solche anhaltende Lebensleistung.

(3) **Professionelle Ethik der Forschung.** Alle Professionen, d.h. szientifisch Gebildeten, brauchen eine spezielle professionelle Fachethik für die verantwortungsvolle Praxis des Kollektivs. Professionen erfordern eine Kollegialkontrolle, die für die von den Handlungen Betroffenen verlässlich sein muss. Diese Kontrolle kann nicht von außen erfolgen, da dafür komplexe Fachkenntnisse erforderlich sind, die nur in den langen Ausbildungsgängen erwerbbar sind, welche die Professionen in ihrer Besonderheit und Nichtersetzbarkeit konstituieren.

Davon zu unterscheiden ist eine spezifische professionelle Ethik für die Forschung. Dafür haben sich in letzter Zeit folgende Anforderungen herausgebildet:

a) Das szientifische System (in Forschung und Lehre) verwaltet in szientifischen Gesellschaften[8] das kommunikative Medium von **rational begründbarer Wahrheit** (die zu unterscheiden ist von geglaubter Wahrheit; dazu Habermas, 2019). Rational begründete Aussagen mit Wahrheitsanspruch erfordern intersubjektiv überprüfbare Stützungen (Toulmin, 1996), nämlich logische und empirische Argumentationen. Diese Anforderung wird im Studium von Anfang an vorgestellt und eingeübt, so dass der wissenschaftliche Nachwuchs sich von den Professionellen seiner Disziplin hierin nur in der Elaboriertheit etwa der empirischen Stützungen unterscheidet. Deren Datengrundlage wird zumeist mathematisiert verwendet, wodurch mit der automatischen Datenverarbeitung mathematischer Art sich das Methodenspektrum dieser Argumentationsform wesentlich amplifiziert hat, was längere Einarbeitungszeiten für ihre Verwendung erfordert.
b) Das soll ergänzt werden durch einen spezifisch szientifischen Habitus, der grundsätzlich auch in anderen gesellschaftlichen Kooperationsfeldern das notwendige Vertrauen garantieren muss: **Wahrhaftigkeit**. In Kombination mit dem nichtnotwendigen, aber faktisch vorhandenen und ökonomisch befürworteten Kompetitionsprinzip vor allem bei der Erzeugung von empirischem Wissen erfordert dies den Verzicht auf Leistungsbewertungserschleichungen durch absichtlich gefälschte

8 Wissensgesellschaften basieren auf Wissen, das nicht unbedingt szientifisch sein muss; deshalb müssen sie von szientifischen Gesellschaften unterschieden werden: das Differenzkriterium ist die intersubjektiv mögliche Überprüfung von Argumenten zur Wahrheitsbegründung.

Erhebungsdaten oder Plagiate,[9] also Texte ohne Angabe der Fundquelle, so dass damit der Eindruck erweckt wird, als sei der Text eine eigene Leistung. Da nicht ständig jede Arbeit sofort auf diese Art von Betrug kontrolliert werden kann (Replikationsstudien sind im kompetitiven Bewertungssystem nicht so wertvoll wie Innovationen), ist diese szientifische Wahrhaftigkeit die Bedingung für das notwendige Vertrauen in die vorgelegten Befunde, die von der scientific community in ihrer arbeitsteiligen Kooperation weiterverwendet werden.

c) Unter dem Begriff der Technikfolgenabschätzung wird auch für die Grundlagendisziplinen erwartet, dass die Forschenden voraussehbare schädliche Nebenwirkungen in den Blick nehmen und gegebenenfalls deswegen weitere Forschungen unterlassen, bis der Umgang damit forschungsethisch verbindlich abgeklärt ist.
d) In den Humanwissenschaften steht derzeit die Gefahr eines möglichen Missbrauchs erhobener Daten, die einen Rückschluss auf die Person ermöglichen, im Vordergrund von forschungsethischen Prüfungen und Beschränkungen. Das erfordert komplexes unalltägliches Wissen über die rechtlichen Regelungen und die Missbrauchsmöglichkeiten in der maschinellen Datenverarbeitung.
e) In den Lebenswissenschaften wird der Respekt vor dem Eigenwert von Tieren bei Tier-Modell-Experimenten gefordert.

Dies alles verweist auf die Anforderung eines **professionellen szientifischen Habitus in Verantwortungsreflexion.**

2.2 Persönlichkeitsbildung zur Verantwortungsübernahme

Das Universitätsstudium hat von Anfang an neben einer Fachqualifikation immer einen – zunächst sehr großen – Anteil an der Persönlichkeitsbildung gehabt. Das umfasste anfangs die Vermittlung des jeweiligen Gesamtweltwissens zur Weltorientierung und Studien zum gemeinwohlorientierten verantwortlichen Handeln. Dies war die Aufgabe des Grundstudiums der *septem artes liberales*, auf dem die fachlichen Spezialisierungen für Recht, Theologie und Medizin aufbauten. Mit der exponentiellen Zunahme von szientifischem Wissen und seiner Zugänglichkeit auf der Grundlage des Buchdrucks mit beweglichen Lettern musste sich das Fachstudium bis an die Grenze des Zuträglichen – das waren zu Beginn der Geschichte der Universität sieben Jahre – verlängern, und es musste zu Lasten des allgemeinbildenden Studiums gehen, dessen Inhalte in die sich ausdehnende Oberstufe des Gymnasiums vorverlagert wurden.

Bei der ökonomisch motivierten Reform der Studiengänge in der Europäischen Union in Form des angelsächsischen Berufsbildungssystems mit beliebig kombinierbaren abgeschlossenen Studieneinheiten wurde für diese ursprüngliche Bildungsaufgabe anfangs noch etwas Platz für ein *studium generale* reserviert. Allerdings geriet bei der disziplinär energischen inhaltlichen Füllung diese Funktion von Studium alsbald aus dem Blick, indem diese Studieneinheit mit soft skills belegt wurde, die nützlich für die Berufsausübung sein können und sollen: Fremdsprachen, Präsentationstechniken etc.

9 Hier vermengt sich oft die Verletzung von Urheberrecht als ökonomische Kategorie mit der moralisch inkriminierten Leistungsbewertungserschleichung.

Derlei mag nützlich sein, aber Inhalte und Methoden dieser Studien sind überwiegend nicht szientifisch, sondern trainingsartig und gehören deshalb nicht in ein akademisches Studium, sondern nur an ihren institutionellen Rand.

Allgemeine Persönlichkeitsbildung ist also offensichtlich nicht länger Aufgabe der Hochschulen, da sie an die allgemeinbildende Schule delegiert worden ist. Deshalb kann es bei einer Persönlichkeitsbildung als Aufgabe der Hochschulen nur auf eine Vorbereitung auf Aufgaben »in herausgehobener gesellschaftlicher Verantwortung« gehen, wie es in den Hochschulgesetzen stereotyp formuliert ist. Das erfordert also Räume, Zeiten und Kommunikationen zur Herausbildung eines professionellen szientifischen Habitus mit dem Ziel einer **Handlungsreflexivität als stellvertretende Verantwortung**. Das kann nicht aus den disziplinären Fachinhalten heraus geschehen; dafür müssen geeignete Inhalte aus der praktischen Philosophie, etwa zu den Diskursformationen in der Gesellschaft, hinzugenommen werden.

Dafür reicht es jedoch nicht, einzelne Seminare aus dem disziplinären Studienaufbau der Philosophie auch für die Teilnahme der übrigen Studierenden zu öffnen. Diese Aufgabe erfordert eine interdisziplinäre Kooperation von Philosophie – auch Soziologie, Kulturwissenschaft, Theologie – und den jeweiligen im Hauptfach studierten Disziplinen – also ein Studienformat, das derzeit kaum üblich ist. Möglicherweise muss die Initiative dafür von der hier skizzierten Wissenschaftsdidaktik ausgehen.

2.3 Bildung durch Wissenschaft zur Ausbildung eines szientifischen Habitus

Es sollte deutlich geworden sein, dass auf der Grundlage der vorgestellten Analyse der Situation szientifischer Qualifikation und der dafür sinnvollen und erforderlichen wissenschaftsdidaktischen Unterstützung der Kompetenzaufbau aus Qualifikation für eine akademische Profession eingebunden sein sollte in ein Programm einer **Bildung durch Wissenschaft zur Ausbildung eines szientifischen Habitus**. Dieses Programm kann teilweise durch explizite Thematisierung in den Lehrveranstaltungen der Disziplin realisiert werden; zu einem weiteren Teil erfordert es jedoch auch spezifische Veranstaltungsformen. Folgende Aufgaben stellen sich dabei:

(1) **Verantwortungsübernahme** für szientifische Wahrheit innerhalb wie außerhalb des Wissenschaftssystems durch rationale, intersubjektiv nachprüfbare Begründung von szientifischen Aussagen. Das ist innerhalb des Wissenschaftssystems selbstverständlich und wird von Anfang an eingeübt. Außerhalb des Wissenschaftssystems gelten aktuell szientifische Aussagen jedoch als Meinungen, die geglaubten Annahmen gleichgestellt werden. Das gilt es zu dekonstruieren, und dafür braucht es geduldige Wissenschaftsdidaktik zur allgemeinverständlichen Erklärung der Stützungsargumente, die oft hochabstrakt und mathematisch und damit den alltagsweltlichen Weltorientierungen unzugänglich sind.

(2) Die Herausbildung von **Wahrhaftigkeit** ist so etwas Altmodisches wie eine Tugend. Eine Einübung in den Lehrveranstaltungen und bei der Anfertigung der Qualifikationstexte allein reicht dafür jedoch nicht hin; sie muss ergänzt und eingebunden werden mit dem Wert und Sinn eines solchen Habitus für das Fortschreiten des szientifischen Wahrheitsbestandes und für das Fortexistieren der szientifischen Gesamtwelt-

kultur. Das erfordert explizite Thematisierungen und Reflexion an räumlich und zeitlich gesonderten Stellen.

(3) Viele szientifische Fragen und vor allem alle gesellschaftlichen Anforderungen an das szientifische System erfordern eine Zusammenschau und Kooperation mehrerer Teildisziplinen – also das, was als **Interdisziplinarität** bezeichnet wird. Das funktioniert nicht durch ein einfaches Miteinandertun, sondern verlangt eine mentale Einordnung der eigenen akademischen Disziplin und ihrer Denkungsart (in Form der Paradigmen nach Kuhn, 1976) in das Gesamtspektrum der Wissenschaften. Nur daraus kann ersichtlich werden, was der jeweils spezifische und unersetzliche Beitrag der eigenen Disziplin zur gestellten Anforderung sein kann und wo deren theoretische und empirische Grenzen liegen. Vermutlich ist es zweckmäßig, diese reflektierte Interdisziplinarität in speziellen Lehrveranstaltungen – nicht zu Beginn des Studiums – einzuüben, möglicherweise unter Verwendung der wissenschaftsdidaktischen Modelle des Forschenden Lernens (Huber & Reinmann, 2019), die ja sowohl Interdisziplinarität als auch Bezug auf gesellschaftlich relevante Fragestellungen (nicht zu verwechseln mit technisch-ökonomischer Anwendung) als Grundorientierungen haben.

Diese Interdisziplinarität erfordert ein Wissen von den Spezifika der eigenen Disziplin und strebt eine Kooperation auf der Basis wohlbegründeter paradigmatischer Differenzen an. Das ist zu unterscheiden von den Diskussionen über Transdisziplinarität, also ein Denken, das die Disziplingrenzen überschreiten möchte. Die Argumente dafür sind ungenau und verwickelt; oft wird damit eingefordert, von den gesellschaftlichen Problemlagen aus zu denken und dafür eine Zuordnung von einzelnen Disziplinen als quasi zuständig zu vermeiden, um die damit einhergehenden Denkbeschränkungen zu umgehen. Innerhalb des szientifischen Systems ist Transdisziplinarität wohl unmöglich, weil jeder Denkzugang unvermeidlich von einer Disziplin ausgehen muss und damit schon unvermeidlich disziplinär und paradigmatisch vorgeprägt und eingeschränkt ist. Das impliziert, dass auch die Philosophie – der lange Zeit eine solche umgreifende Denkmöglichkeit zugestanden wurde – eine szientifische Disziplin ist, was die meisten Fachvertreter:innen so sehen.

(4) Gegenwärtig kommt eine neue Aufgabe auf das szientifische System zu: Es muss sich gegenüber dem Gesamtspektrum aller Weltorientierungen definitiv verorten. Die nun oft zu hörende Auffassung, Wissenschaft sei nur eine Weltorientierung, die in ihrem Wahrheitsanspruch allen anderen nichtrational begründeten Weltorientierungen gleichzustellen sei, muss mit dem Verweis auf die **strukturelle Wahrheitsüberlegenheit** des Verfahrens intersubjektiv überprüfbarer Stützungen für Argumente dekonstruiert und zurückgewiesen werden. Dazu bedarf es der Kenntnis der nichtrational begründenden Weltorientierungen.

(5) Auch im Bereich der Wissenschaftsdidaktik wird zuweilen eine **transformatorische Bildung** gefordert und begründet (Wildt, 2022). Hier finden sich drei Diskursprovinzen: Erstens wird dieser normativ-politische Terminus dem Umkreis des sogenannten globalen Lernens entnommen und meint eine Orientierung auf einen Beitrag zur Herbeiführung einer egalitär und nachhaltig wirtschaftenden Weltgesellschaft. Hierbei ergibt sich eine Nähe zum Konzept der Transdisziplinarität als Überwindung der mentalen Disziplingrenzen bei einem Austausch mit außerhochschulischen Akteursgruppen als beruflicher und politischer Praxis. In der Bildungswissenschaft wird mit diesem Ter-

minus (Koller, 2018) der Umstand angesprochen, dass Lernen als Basis für Bildung nur selten Neulernen sein kann, sondern ganz überwiegend vorhandene Weltorientierungen, die individuell als Kognitionen subjektiviert sind, umgeformt werden müssen, und dies kann nur gegen einen beträchtlichen affektiven Beharrungswiderstand geschehen. Mit diesem Widerstand muss produktiv und effektiv, d.h. reflexiv umgegangen werden, und dazu reicht weder Präsentationsdidaktik noch Laborübung aus.

3 Wissenschaftsdidaktische Konsequenzen aus Institutionsanalysen öffentlich organisierter szientifischer Hochschul-Bildung

Unter der Bezeichnung *Hochschuldidaktik* finden sich neben lerntheoretisch-allgemeinen didaktischen Erörterungen und Praxisvorschlägen auch Institutionsanalysen der öffentlich organisierten szientifischen Bildung, wie sie auch Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Subdisziplin der Schulpädagogik oder Schulforschung sind. Das szientifische System hat demgegenüber die Besonderheit der Verschränkung des szientifischen Qualifikations- und Bildungsauftrags mit den beiden Funktionen der Systematisierung und Tradierung szientifischen Wissens (Gelehrsamkeit) und der Erzeugung neuen Wissens in empirischer Erhebung durch Exploration und Experiment und der Integration dieses Wissens in logisch-semantische oder mathematisierte Theorien zum Verstehen und Erklären der Befunde.

Das sei an einem Beispiel erläutert: Nichttraditionale Studierende als Aufgabe für die Wissenschaftsdidaktik. Diese Analyse wird institutionsanalytisch im Zusammenhang mit der Zunahme der Studierendenzahlen und den damit anonym werdenden Gruppengrößen der Seminare als Problem (sind zu viele Ungeeignete darunter?) oder als Aufgabe (Arbeiterkind, nichttraditionale Studierende mit besonderem Unterstützungsbedarf) thematisiert.

Dabei zeigen sich zwei Ursachen für die Aufmerksamkeit auf **Gruppenverschiedenheiten** – die von dem Blick auf die Einzigartigkeit der Individuen zu unterscheiden ist. Solche Gruppenverschiedenheiten stehen immer in der Gefahr und der Kritik, als kognitive Stereotypen eine Abwertungswirkung derjenigen Gruppenzugehörigen zu haben, die dem Stereotyp nicht entsprechen. Stereotypen fassen die Gesamtkomplexität zur Orientierung auf wenige, für relevant gehaltene Einzelmerkmale zusammen. Damit sind stereotypisch wahrgenommene Gruppenunterschiede Mittelwertunterschiede. Diese können im Einzelfall keine wahre Aussage über das Vorhandensein der Differenz ermöglichen. Allerdings kann diese Gefahr nicht dadurch gebannt oder vermieden werden, dass man vollständig auf solche Gruppenzuordnungen verzichtet, wie es die aktuelle Debatte über Antidiskriminierung als Rassismus, Sexismus etc. einfordert; denn damit gäbe es zugleich nicht mehr die Möglichkeit, Hilfsangebote in ihrem Inhalt und ihrer Zielgruppe definieren zu können.

(1) Die erste Differenz ist die der **Voraussetzungen für den akademischen Kompetenzaufbau**. Diese werden oft als *Studieneignung* oder *Hochschulreife* bezeichnet, sind aber vormoderne Biologismen. Es gibt keine psychosomatische Hochschulreife, sondern nur eine institutionelle Definition von kognitiven Mindestanforderungen im überkommenen, längst nicht mehr funktionalen Unterrichtskanon des Gymnasiums

(Abitur), die inhaltlich keine Strukturkoppelung mehr zum Universitätsstudium aufweist. Diese Anforderungen werden und müssen schulintern definiert werden, können also nicht beliebig definierbare Studieneingangsvoraussetzungen in Zehntausenden unterschiedlicher Fachkombinationen von Bachelorstudiengängen berücksichtigen. Institutionsanalytisch gesehen muss die Universität ihr Curriculum an die politisch definierten Mindestanforderungen des Abiturs anpassen. Das Fehlen dieser Kompetenzstrukturkoppelung erzeugt für nicht wenige Studierenwollende das Problem, ohne eine Hilfestellung den Anforderungen des Studienanfangs gerecht zu werden. Solche Hilfestellungen wiederum können nicht allgemein gehalten sein, sondern müssen die spezifischen Verständnisprobleme und Mängel in der Selbstkompetenz (Fähigkeit zu vollständig und längerfristig zu planendem Selbststudium als Lektüre)[10] inhaltlich genau aufgreifen können.

(2) In vielen Texten zu diesen Voraussetzungen werden institutionsanalytisch aber auch – oft nur andeutend – Anforderungen festgestellt, die unabhängig von den formalen kognitiven Voraussetzungen als eine **Selbstkompetenz** gegeben sein müssen: Verständnis der Unterrichtssteuersprache (Bildungssprache) und die Selbstdisziplin und Planungsfähigkeit für ein grundsätzlich selbständig zu organisierendes Studium. Diese Fähigkeiten werden in sogenannten »bildungsaffinen« familialen Bildungsmilieus vermittelt, was offensichtlich aber nicht zuverlässig im Gymnasium kompensiert wird oder werden kann. Diese vorausgesetzte Fähigkeit wird im Anschluss an Bourdieu als Wirkung von Milieus, nämlich als Habitus, thematisiert (Lange-Vester & Schmidt, 2020).

(3) Die zweite Gruppe von Verschiedenheiten basiert auf **differenten Werten**. Die Norm ist der finanziell unabhängige Vollzeitstudent (implizit oft aus der Tradition des Studiums in Europa als männlich gedacht), alle anderen Lebensstile gelten im Vergleich damit als defizient: Faktisch realisieren derzeit die meisten Studierenden – und das milieuunabhängig – ihr Studium als Teilzeitbildung, und das wird von der Institution der deutschen Universität ignoriert, weil sie es für bildungstechnisch ineffizient und in den erforderlichen Umstellungen des Curriculums für zu teuer (bei kostenfreien, d.h. steuerfinanzierten Studienplätzen) hält. Der Hauptgrund ist eine **begleitende Erwerbstätigkeit** unabhängig von den Einkommensverhältnissen der unterhaltsverpflichteten Eltern, um einen **Erwachsenenlebensstil** (die Studenten früherer Jahrhunderte praktizierten einen juvenilen Lebensstil mit akzeptierten Einschränkungen) zu realisieren, zu dem ausgiebiger kostspieliger Freizeitkonsum (vor allem Fernreisen als heutige Realisierung der früheren Bildungsweltreisen) gehören und die **Gründung einer Familie** mit der vorauslaufenden zeit- und aufmerksamkeitsabsorbierenden Findung eines dafür geeigneten Partners. Sobald Kinder hinzukommen, entsteht der Bedarf an entsprechenden Zeiträumen für das Aufziehen. Beides zusammen wird ökonomisch als *work-life-balance* bezeichnet, wobei in diesem Anwendungsfall das Studium nicht mehr primär als Individualbildung, sondern als Job, also der Erwerbstätigkeit vorausgesetzte Qualifikation angesehen wird. Diese Orientierung findet sich nicht nur bei Studierenden aus nichtbildungsaffinen Milieus, wie oft unterstellt wird, sondern als Mehrheitsorientierung unab-

10 Lektüre kann durch andere Formen wie Videos anschauen oder mathematisierte Aufgaben lösen nicht ersetzt werden: Studium ist Lesen, da nur so semantische Strukturrelationen, also der Sinn von aufbewahrter Gelehrsamkeit in Texten erkannt werden kann.

hängig von der Milieuherkunft. Der Typus des davon unbeeinträchtigten wissbegierigen und zeitlich voll konzentrierten Studenten ist also längst zu einer Minderheit geworden, wird aber kontrafaktisch noch immer zum Maßstab der Differenzmarkierung für besonderen Unterstützungsbedarf genommen.

Eine Wissenschaftsdidaktik im hier skizzierten Sinne müsste in stellvertretender Interessenwahrnehmung dieser Studierenden innerhalb des szientifischen Systems auftreten und als solche anerkannt werden, um Lösungswege zu erkunden und zu konstruieren, die von beiden Seiten akzeptiert werden können.

Dazu kann auch eine »habitussensible« Studienberatung (etwa Schmidt, 2020) gehören

Die disziplinäre Zuordnung dieses Qualifikationserfordernisses für die in der Wissenschaftsdidaktik auf diese Weise Tätigen wäre am genauesten zur Subdisziplin Sozialpädagogik[11] der Erziehungswissenschaft möglich, weil eben hier diese Fragen disziplinintegrierend aus relevanten Beständen von Soziologie und Psychologie für andere Handlungsfelder bearbeitet werden.

Literatur

Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bruner, J. (1970). *Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript

Freytag-Loringhoven, K. von & Nieke, W. (2015). Wandel der Universität durch den Imperativ des lebenslangen Lernens. In K. von Freytag-Loringhoven & S. Göbel (Hg.), *Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung. Werkstattbericht aus dem Projekt KOSMOS der Universität Rostock*. München: Akademische Verlagsgemeinschaft.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.

Habel, W. (1990). Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln: Böhlau.

Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. 2 Bde. Berlin: Suhrkamp.

Herskovits, M.J. (1948). *Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer VW.

11 Das ist die angemessene Bezeichnung des Gemeinten mit einem deutschen Begriff; der durch das amerikanische Englisch dominierte internationale Fachdiskurs dazu verwendet dafür *social work*, was als *Sozialarbeit* oder *Soziale Arbeit* (als Oberbegriff für Sozialpädagogik und Sozialarbeit) ins Deutsche transponiert wurde. Das irritiert jedoch durch den Verweis auf das in der hier gemeinten Bedeutung sachlich unzutreffende semantische Feld des deutschen Wortes *Arbeit* als Übersetzung für *work*.

Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T. (Hg.). (2019). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

Kahneman, D., Sibony, O. & Sunstein, C.R. (2021). *Noise. Was unsere Entscheidungen verzerrt – und wir sie verbessern können.* München: Siedler.

Koller, H.C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. akt. Aufl.

Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. (5. üb. Aufl.). München: Reinhardt.

Kuhn, T.S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2. Aufl. mit Nachtrag). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2020). Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.), *Herausforderungen für die Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung* (S. 86–103). Weinheim: Beltz Juventa.

Loch, W. (1969). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In E. Weber (Hg.), *Der Bildungs- und Erziehungsbegriff im 20. Jh.* (S. 122–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Markowitsch, H. (2009). *Das Gedächtnis. Entwicklung – Funktionen – Störungen*. München: Beck.

Nieke, W. (2007). Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *35*, 25–37.

Nieke, W. (2011). Wissenschaftsdidaktik zwischen Kompetenzaufbau und Bildungsauftrag für die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft. In R. Diedrich & U. Heilemann (Hg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft* (S. 85–91). Berlin: Duncker & Humblot.

Nieke, W. (2012). *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: Springer VS.

Nieke, W. (2016). Lernen aus bildungswissenschaftlicher Sicht. In J. Schieren (Hg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 350–388). Weinheim: Beltz Juventa.

Nieke, W. (2018). Bildung und Leistung – ein ungeklärtes Verhältnis. In L. Weiss & C. Willmann (Hg.), *Sinnorientiert lernen – zieloffen gestalten. Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik* (S. 19–39). Wien: Lit-Verlag.

Nieke, W., Höfke, G. & Müsebeck, P. (2004). Mobiles und hypertextbasiertes Lernen. Erfahrungen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft im NUR-Projekt. In M. Kerres, M. Kalz, J. Stratmann & C. de Witt (Hg.), *Didaktik der Notebook-Universität* (S. 63–78). Münster: Waxmann.

Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Bd. I Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.

Schmidt, M. (2020). Habitussensibilität in der Hochschulberatung. Herausforderungen für Beratende. In. A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.), *Herausforderungen für die Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung* (S. 104–121). Weinheim: Beltz Juventa.

Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Berlin: Suhrkamp.

Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim: Beltz.

Weber, W.E.J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wildt, J. (2022). Scientific and Learning Structures in Higher Education – from Research- and Project-Learning to Transformative Learning. In V. Rein & J. Wildt (Eds.). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (pp. 492–522). Opladen: Budrich.

Psychologie als eine Grundlage der Hochschuldidaktik
Ansatz für eine interdisziplinäre Annäherung

Martina Mörth, Hiltraut Paridon, Natalie Enders & Immanuel Ulrich

Zusammenfassung: *Für die Hochschuldidaktik (HD) spielen zahlreiche Bezugsdisziplinen eine wichtige Rolle. Die Hochschuldidaktik nutzt Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen und hält Erkenntnisse für unterschiedliche Fachrichtungen bereit. Eine wichtige Bezugsdisziplin ist die Psychologie. Der vorliegende Beitrag stellt exemplarisch dar, bei welchen hochschuldidaktischen Fragestellungen psychologische Erkenntnisse hilfreich sein können. Um ein grundlegendes Verständnis für entsprechende Erkenntnisse zu erreichen, wird im Folgenden erläutert, was die wissenschaftliche Psychologie ausmacht und welchen Beitrag sie für die Hochschuldidaktik liefern kann.*

Schlagworte: *Psychologie, Lehren und Lernen, evidenz-informiertes Handeln, Evidenzbasierung*

Die Psychologie – griechisch für »Lehre von der Seele« (Dorsch, 2021) – ist eine empirische Sozial- bzw. Humanwissenschaft. Ihr Gegenstand sind das von außen sichtbare Verhalten und Handeln von Menschen, das innere Erleben sowie die Erforschung ihres Denkens und Bewusstseins. Auch die menschliche Entwicklung über die Lebensspanne hinweg sowie deren innere und äußere Bedingungen und Ursachen werden in der Psychologie erforscht (nach Zimbardo & Gerrig, 1996, S. 2; Gerrig, Dörfler & Roos, 2018, Kap. 1.1). Ziel der Psychologie als Wissenschaft sind die *Beschreibung*, *Erklärung* und *Vorhersage* des Verhaltens und Handelns (z.B. ob eine bestimmte Lehrmethode zu einem höheren Lernerfolg führt als eine andere oder unter welchen Voraussetzungen Studierende Selbstlerntests nutzen), des Erlebens (z.B. Freude an digitalen Lehr- und Lernformaten, Motivation, soziale Zugehörigkeit, Wohlbefinden etc.) und des Denkens (z.B. Theorie der persönlichen Konstrukte; Kelly, 1955). Bei der Anwendung psychologischer Erkenntnisse z.B. im Kontext des Lernens und Lehrens steht zudem die Einflussnahme (Intervention) mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensqualität von Menschen im Vordergrund (Zimbardo & Gerrig, 1996, S. 2; Gerrig et al., 2018, Kap. 1.1).

Psychologische Theorien, Modelle und wissenschaftliche Erkenntnisse haben in der Hochschuldidaktik und Hochschullehre bereits eine lange Tradition (McKeachy, 1967; Schulmeister, 1983; Wildt, 1984; Wild & Wild, 2001). Sie können in der Lehre bzw.

in der Hochschuldidaktik auf verschiedenen Handlungsebenen eingesetzt werden (Mikro-, Meso- und Makroebene nach Flechsig, 1975). Eine wichtige, aber nicht die einzige relevante Handlungsebene ist die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Angeboten für Lehrende (Mikroebene). Zugleich sind viele hochschuldidaktische Einrichtungen auch auf der Meso-Ebene (z.B. Curriculumentwicklung, Entwicklung von Studiengängen) und/oder der Makroebene (z.B. Leitbildentwicklung der Hochschule, Organisationsentwicklung, strategische Ausrichtung der Hochschule) gestalterisch tätig. Die Psychologie kann zu allen Ebenen wissenschaftliche Befunde beisteuern und durch die Berücksichtigung psychologischer Forschungsergebnisse die Gelingenswahrscheinlichkeit hochschuldidaktischer Handlungen maßgeblich erhöhen. Zudem können die wissenschaftlich präzise definierten psychologischen Modelle und Konzepte in die hochschuldidaktische Forschung einfließen und zur Generierung neuen psychologisch fundierten Wissens in der Hochschuldidaktik beitragen.

Wie bzw. bei welchen Themengebieten die Psychologie die Hochschuldidaktik ergänzen und bereichern kann, wird in diesem Artikel dargestellt. Zum Einstieg werden beispielhaft vier hochschuldidaktische Fragestellungen unterschiedlicher Zielgruppen aufgezeigt, auf die im Laufe des Textes Bezug genommen wird.

1 Beispiele aus der Praxis für hochschuldidaktische Fragestellungen

Ebene des Präsidiums

Irina V. ist Vizepräsidentin für Lehre. Die Corona-Pandemie hat an ihrer Hochschule – wie andernorts auch – eine abrupte Umstellung auf Online-Lehre bewirkt. Für die Zukunft stellt sich die Frage, ob eine vollständige Rückkehr zur Präsenzlehre angestrebt werden soll oder Online-Formate (zumindest teilweise) beibehalten werden sollen. Irina V. hat nun die Aufgabe, ein fundiertes Gesamtkonzept zu entwickeln, das zum Verständnis ihrer Hochschule als Ort der Begegnung passt und dennoch die digitalen Möglichkeiten berücksichtigt. Irina V. fragt sich, auf welcher Basis sie Empfehlungen dazu aussprechen oder welchen Input sie in einen Diskussionsprozess einbringen kann. In welchem Verhältnis sollen Online- und Präsenzlehre zukünftig stehen? Welche Veranstaltungen sollen (aufgrund welcher Kriterien) online, im Blended-Format, hybrid oder in Präsenz durchgeführt werden?

Ebene einer Hochschuldidaktik-Einrichtung

Karin H. arbeitet als Hochschuldidaktikerin im Weiterbildungszentrum einer staatlichen Hochschule. In ihren Workshops sowie in der Einzelberatung begegnet sie ab und an Lehrenden, welche ganz begeistert von Lerntypen und rechts- und linkshemisphärischer Dominanz (Neuromythen) sind. Karin H. fragt sich: Welche lernpsychologischen Grundlagen vermittle ich in hochschuldidaktischen Weiterbildungen? Wie reagiere ich, wenn Lehrende sich an Lernstilen der Studierenden oder an rechts- und linkshemisphärischer Dominanz orientieren wollen und andere Teilnehmende des Kurses oder ich selbst diesen Ansatz korrekterweise als widerlegt dementieren? Welches psychologische Wissen setze ich den verbreiteten, aber wissenschaftlich widerlegten Lern- und Neuromythen entgegnen?

Ebene der Lehrenden

Der Dozent Jonas L. möchte eines seiner Seminare, in dem er selbst bisher eine stark wissensvermittelnde und lenkende Rolle eingenommen hat, interaktiver gestalten. Hierzu integriert er das erste Mal Gruppenarbeitsphasen in die Lehre. Seine damit verbundene Erwartung ist, dass sich die Zusammenarbeit positiv auf die Kommunikation unter den Studierenden auswirkt und ein tieferes Verständnis des Lernstoffs erzeugt. Nach kurzer Zeit ist er jedoch frustriert, da das gewünschte Ergebnis ausbleibt. Im Gegenteil hat er den Eindruck, dass die Gruppenarbeiten unproduktiv und sogar weniger effektiv sind als sein bisheriges Vorgehen. Er beobachtet unter anderem, dass oftmals nur wenige und meist dieselben Studierenden aktiv an den Gruppenarbeiten teilnehmen und die anderen eher unbeteiligt mitlaufen. Jonas L. fragt sich, ob Gruppenarbeiten immer so ineffektiv sind und ob er nicht lieber bei seinem bisherigen bewährten Plenumsunterricht bleiben soll.

Ebene der Studierenden

Der Maschinenbaustudent Lukas S. stellt fest, dass die Dozierenden in Grundlagenfächern regelmäßig Selbstlerntests einsetzen, die zwischen den Lehrveranstaltungseinheiten durchgeführt werden sollen. Lukas S. ist gewohnt, intensiv vor Prüfungen zu lernen und während des Semesters eher nur die Lehrveranstaltungen zu besuchen. Durch die semesterbegleitenden Selbstlerntests entsteht seiner Meinung nach eine Mehrbelastung für die Studierenden, die auch mit entsprechenden ECTS versehen sein müsste. Er fragt sich, was diese Tests ihm bringen sollen.

2 Psychologie im Alltag und als Wissenschaft

2.1 Alltagspsychologische Theorien

In ihrem beruflichen Alltag verwenden an Hochschulen beschäftigte Personen aller Statusgruppen vielerlei Begriffe, um zentrale Bestandteile des Lernens und Lehrens zu beschreiben und sich untereinander darüber auszutauschen. Dabei beruht ihre Verwendung zumeist nicht auf wissenschaftlichen Konzepten, Theorien und Modellen, sondern ist durch persönliche Auffassungen und ein erfahrungsbasiertes Begriffsverständnis geprägt. Ein solches individuelles Verständnis wird als *Alltagspsychologie* bezeichnet. Dieses »System tradierter Überzeugungen über menschliches Erleben und Verhalten und deren Ursachen« (Asendorpf, 2015, S. 2) wenden wir tagtäglich an, um menschliches Verhalten zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen.

Alltagspsychologische Theorien helfen uns, soziale Situationen einzuordnen, Entscheidungen zu treffen und mit anderen zu kommunizieren. Allerdings sind sie zumeist wenig präzise, da sie nicht mit wissenschaftlichen Methoden geprüft werden, und anfällig für Fehlschlüsse (Huber, 2019). Dass uns tagtäglich Fehleinschätzungen unterlaufen, bleibt im Alltag zumeist unentdeckt und hat häufig wenig negative Konsequenzen – zumindest für uns selbst. Lehrende, die eine überdurchschnittlich intelligente Person, die sich selbst schwer motivieren kann und daher unterdurchschnittliche Leistungen erbringt, als wenig intelligent bezeichnen, werden diese jedoch evtl. weniger fordern. Da-

durch werden der Person Lernchancen genommen. Deshalb sollten professionell Handelnde über ein differenzierteres wissenschaftliches Verständnis zentraler Begrifflichkeiten wie z.B. »Intelligenz« und »Anstrengungsbereitschaft« verfügen.

2.2 Merkmale wissenschaftlicher Psychologie und psychologischer Forschung

Ein wesentliches Merkmal der wissenschaftlichen Psychologie besteht darin, dass sie ihre Theorien und Modelle mit Hilfe empirischer Methoden zu überprüfen versucht. Hierbei werden v.a. quantitative, aber auch qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. Die über diese Methoden im Labor oder auch direkt im Anwendungskontext erhobenen Daten sollen helfen, die zuvor entwickelten Theorien zu falsifizieren, zu modifizieren und/oder zu bestätigen. Ferner liefern sie Anregungen für die Konzeption neuer Theorien, die dann wiederum empirisch überprüft werden. Dieser Wissenschafts*kreislauf* aus Theorie, Deduktion, Empirie, Induktion, Theorie, Deduktion usw. führt zu einer sehr soliden wissenschaftlichen, empirischen Basis (vgl. Döring & Bortz, 2016, Kap. 2; Urhahne, Dresel & Fischer, 2019, Kap. 27), wie wir sie z.B. für die Erkenntnisse zum Aufbau unseres Gedächtnisses vorfinden.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal psychologischer Forschung besteht darin, dass Annahmen von kausalen Einflüssen oder systematischen Zusammenhängen einer empirischen Überprüfung standhalten müssen und Aussagen nur dann als gesichert gelten, wenn diese Prüfung bestimmten Standards genügt (Pawlik, 2006). Hierzu gehört beispielsweise die Objektivität der Datenerhebung, so dass die Ergebnisse von der untersuchenden und auswertenden Person unabhängig sind. In diesem Zusammenhang wird inzwischen häufig der Begriff der »wissenschaftlichen Evidenz« verwendet. Dabei geht es um die Frage, ob Aussagen wie z.B. »Gruppenarbeiten führen zu besseren Lernleistungen« oder »Studierende mit Latinum erreichen bessere Studienleistungen« auch empirisch belegt werden können oder ob es sich hierbei eher um – möglicherweise falsches – Überzeugungswissen von Lehrenden handelt. Um als »wissenschaftlich evident« zu gelten, müssen entsprechende Studien durchgeführt worden sein.[1] Viele psychologische Grundlagen wie z.B. Theorien und Modelle zu Aufmerksamkeit, Wissensverarbeitung und Gedächtnis stammen aus langjährig experimentell erforschten Versuchs- und Kontrollgruppen-Settings und entsprechen den strengen Kriterien der wissenschaftlichen Evidenz. Bspw. wurden Erkenntnisse zur Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien auf der Basis fundierter psychologischer Modelle zumeist in einem ersten Schritt im Labor gewonnen. Gerade in jüngster Zeit werden diese Erkenntnisse zunehmend in den Anwendungskontext wie z.B. auf konkrete Lehrveranstaltungen

1 Um den Begriff der „Evidenzbasierung“ gibt es viele Diskussionen. Hierbei geht es u.a. um die Güte der Forschung (theoretischer Anspruch vs. Forschungspraxis) oder auch um Aussagen, dass pädagogische Prozesse zu komplex sind, als dass man sie evidenzbasiert erforschen könnte. Solche Diskussionen sind wichtig – es bleibt aber auch die Frage nach einer Alternative. Die Antwort sollte aus unserer Sicht lauten „Die Forschung besser machen“ und nicht „Aufhören, evidenzbasiert zu forschen“. So gibt es z.B. das Problem des "publication bias" (signifikante Ergebnisse werden eher publiziert als nicht-signifikante), was v.a. Meta-Analysen verzerren kann. Jedoch gibt es Möglichkeiten, diesen statistisch sauber herauszurechnen (über das sog. "Funnel Plot", vgl. z.B. Wirtz, 2021), wobei solche Methoden stetig weiterentwickelt und somit präziser werden.

übertragen, um der Komplexität des realen Settings gerecht zu werden (Dunlosky & Rawson, 2019; Weinstein & Sumeraki, 2019). Bei der Anwendung und Interpretation psychologischer Forschungsergebnisse ist es wichtig zu bedenken, dass es sich – wie bei allen Sozialwissenschaften – immer um Aussagen mit einer gewissen (recht hohen) Wahrscheinlichkeit handelt und (so gut wie) nie um Aussagen bzw. Erkenntnisse, die mit 100-prozentiger Sicherheit in allen (Einzel-)Fällen gelten.

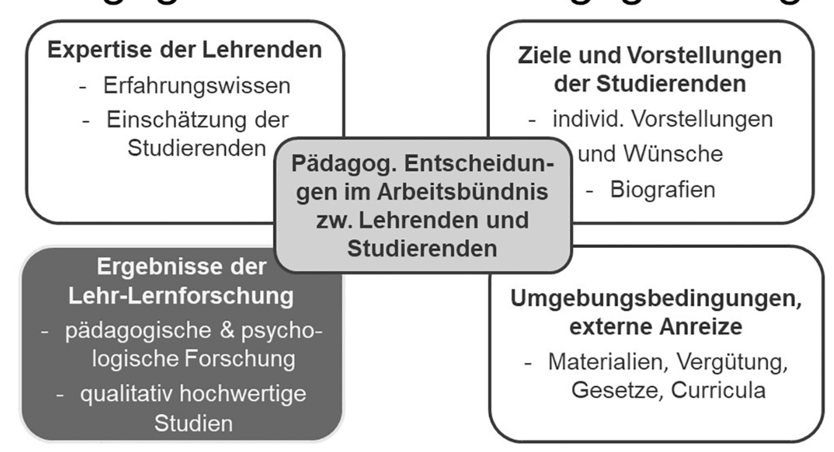
3 Psychologische Erkenntnisse im Kontext hochschuldidaktischen Handelns

Die wissenschaftliche Psychologie hat viele Definitionen, Theorien und Modelle zu zentralen Konzepten des Lehrens und Lernens, zu Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Urteilsbildung etc. hervorgebracht, die für die Hochschuldidaktik hoch relevant sind. Durch ihre Präzisierung werden nicht nur die Begriffe selbst, sondern auch die dahinter liegenden theoretischen Konzepte (wissenschaftlich) erfassbar. Sie ermöglichen es Lehrenden, Hochschuldidaktiker:innen und anderen zentralen Akteur:innen in Hochschulen, an etablierte Forschungsdiskurse anzuknüpfen, die die präzise Beschreibung von Phänomenen erlauben und überdies Erklärungen und Ansatzpunkte dazu liefern, wie diese zustande kommen und durch Interventionen beeinflusst werden können. Wenn wir z.B. feststellen, dass es Erstsemesterstudierenden an der Fähigkeit zur Selbststeuerung mangelt, können wir über die Auseinandersetzung mit psychologischen Theorien und Modellen zu selbstreguliertem Lernen (Panadero, 2017) bestimmen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten hiermit genau gemeint sind. Dies stellt eine wichtige Basis dar, um zu entscheiden, wie mit dieser Herausforderung umzugehen ist. So wird z.B. der Boden für einen fächerübergreifenden, interdisziplinären hochschul(didakt)ischen Diskurs darüber bereitet, wie die erforderlichen Kompetenzen aufgebaut werden können und wer dafür (nicht) verantwortlich ist. An dieser Stelle kommen wir auf den Maschinenbaustudenten Lukas S. zurück. Für ihn wäre es hilfreich zu wissen, dass zahlreiche Studien die Wirksamkeit des sogenannten »Testing-Effekts« belegen (z.B. Dunlosky et al., 2013; Roediger & Karpicke, 2006). Es geht hierbei darum, dass Lernende sich selbst testen, wobei unterschiedliche Formate wie z.B. Lernkarten oder Online-Quizzes zum Einsatz kommen können. Selbstlerntests sind keine Prüfungsleistungen, sondern dienen dem Lernen durch den regelmäßigen Abruf bereits erworbenen Wissens. Darüber hinaus zeigen zahlreichen Studien die Vorteile des zeitlich verteilten Lernens gegenüber dem massierten Lernen (vgl. Cepeda et al., 2008; Schneider & Mustafić, 2015). Studierende haben dabei in der Summe nicht mehr zeitlichen Aufwand, sondern erzielen durch eine Verteilung der Lernzeit sogar bessere Ergebnisse (Mörth, Paridon & Sonntag, 2021).

Um zu bestmöglichen pädagogischen Entscheidungen zu kommen, sollten unterschiedliche Aspekte beachtet werden (Abb. 1 in Anlehnung an Paridon, Schmid & Krause, 2021). Hierzu gehören die Expertise der Lehrenden (z.B. mit welcher Lehrmethode gute Erfahrungen gesammelt wurden), die Ziele und Vorstellungen der Lernenden (z.B. möglichst wenig selbst aktiv werden) und die Rahmenbedingungen (z.B. die Modulbeschreibung oder auch die Ausstattung des Raums). Diese drei Aspekte sollten um einen vierten Aspekt ergänzt werden: den Einbezug psychologischer Forschungsergebnisse in

das eigene pädagogische Handeln. Dies wird auch als »evidenz-informiertes Handeln« bezeichnet (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017).

Abb. 1: Grundlagen pädagogischer Entscheidungen (nach Paridon et al., 2021)



Der Beitrag der Psychologie (unten links in Abb. 1) besteht darin, dass sie Forschungsergebnisse dazu bereitstellt, wie sich Menschen (voraussichtlich) verhalten und unter welchen Bedingungen welches Verhalten (wahrscheinlich) welche Folgen hat. Die wissenschaftliche Evidenz hilft, eine höhere Handlungswirksamkeit zu erreichen, da sie Handlungsentscheidungen mit Informationen anreichern und fundieren kann (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015). Die Forschung liefert jedoch keine »Kochbuch-Rezepte«, die sich wie allgemein gültige Algorithmen anwenden lassen oder nach denen schablonenhaft vorzugehen ist, sondern ermöglicht eine Sensibilisierung der Lehrenden und liefert damit eine gute Planungs- und Reflexionsgrundlage (Helmke, 2014).

Wie oben bereits erwähnt, besteht ein wesentliches Merkmal empirischer Wissenschaften wie der Psychologie darin, dass sie probabilistische Aussagen über Wahrscheinlichkeiten und/oder Mittelwerte und deren Streuung liefert. Wenn also beispielsweise mehrere Untersuchungen zeigen, dass Selbstlerntests zu höheren Behaltensraten führen als das mehrfache Lesen eines Textes, so bedeutet dies, dass die Selbstlerntests mit hoher Wahrscheinlichkeit bei den meisten Lernenden zu höheren Behaltensraten führen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass es in wenigen Einzelfällen auch anders sein kann und z.B. bei einer Person oder in einem bestimmten Setting eben diese Lernstrategie nicht funktioniert. Aus diesem Grund kommt es manchmal zu sich scheinbar widersprechenden Forschungsergebnissen.

Anknüpfend an das zu Beginn genannte Fallbeispiel der Gruppenarbeit kann der Dozent Jonas L. eine psychologisch fundierte und für Hochschullehrende geschriebene Lektüre zu Einsatzbereich und Wirkung von Gruppenarbeiten heranziehen (z.B. in Borsch, 2019). Beim Lesen stellt er fest, dass kooperative Lernformen durchaus geeignet sind, um

die Kommunikationsfähigkeit und das vertiefte Verständnis der Studierenden im Sinne seiner Lehrziele zu fördern. Allerdings wird ihm durch die Auseinandersetzung bewusst, dass der Erfolg kooperativen Lernens im Wesentlichen von der Gestaltung der Aufgabenstellungen sowie der didaktischen Umsetzung abhängen. Er erkennt, dass er bei der Planung seines Seminars die Basiselemente kooperativen Lernens (z.B. in Borsch, 2019, Kap. 3.1) nicht beachtet hat und dass er zukünftig unbedingt eine »echte Gruppenaufgabe« stellen sollte. Zudem lernt er, dass es empirisch untersuchte und nachweislich effektive Gruppenarbeitsmethoden gibt. So informiert entscheidet er sich für die Methode des Gruppenpuzzles, die er am nächsten Seminartermin ausprobieren möchte. Trotz wissenschaftlich fundierter, sorgfältiger Überlegungen und guter Vorbereitung kann es sein, dass das Gruppenpuzzle aufgrund verschiedenster Faktoren nicht für alle Studierenden von Jonas L. zu einem gewünschten Lernerfolg führt. Je besser die Informiertheit der Lehrenden und je begründeter und sorgfältiger die didaktische Entscheidung, desto unwahrscheinlicher wird dies jedoch.

Daher ist es für die pädagogische Praxis hilfreich, verschiedene Forschungserkenntnisse unterschiedlicher psychologischer Teildisziplinen (s.u.) zu kennen, um vielfältige, empirisch bewährte Strategien und Vorgehensweisen einsetzen zu können. Neben psychologischen Erkenntnissen spielen Disziplinen wie die Soziologie, Erziehungswissenschaft u.a. bei der Entscheidung für eine bestimmte Handlung ebenso eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang sind psychologische Erkenntnisse ein relevanter, aber nicht der alleinige ausschlaggebende Faktor zur Problemlösung. Vielmehr müssen sie mit den Erkenntnissen anderer Disziplinen integriert werden, um für den konkreten Anwendungsfall passende Antworten zu finden.

Natürlich gibt es auch Fragen, die der Empirie nicht im Sinne von »falsch« oder »richtig« zugänglich sind, wie z.B. die normative Frage, welche Ziele ein Studium erreichen soll, welche digitalen Kompetenzen Studierende im Laufe des Studiums erwerben sollen, welche Zugangskriterien für die Aufnahme eines Hochschulstudiums gelten sollten und wie Verantwortlichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden z.B. beim selbstregulierten Lernen verteilt werden sollen. Hierbei handelt es sich um Themen des gesellschaftlichen Diskurses, deren Betrachtung ständigen Änderungen unterlegen ist. In der Hochschuldidaktik ist es vor allen Dingen Aufgabe von anderen Bezugsdisziplinen, solche legitimierenden Überlegungen anzustellen. Umgekehrt kann der Konsens mehrerer Personen, der auf persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen beruht, z.B. zur Frage welche Lehr- und Lernstrategien effektiv sind, empirische Belege nicht ersetzen (vgl. Pawlik, 2006). Hier gilt: Der Plural von Anekdote lautet Anekdoten und nicht Evidenz.

4 Konzepte, Modelle und Begriffe der Psychologie und ihre Zusammenhänge mit Themenbereichen der Hochschuldidaktik

Die Zusammenhänge zwischen Hochschuldidaktik und Psychologie werden in vier thematischen Tabellen mit jeweils vier Spalten verdeutlicht (Tab. 1–4). Die Tabellen stellen den Versuch einer Systematisierung psychologischen Wissens für die Hochschuldidaktik dar. Die Zeilen und Abschnitte sind jedoch nicht trennscharf, weshalb dasselbe Thema in verschiedenen Zeilen und Abschnitten vorkommen kann. Die Tabellen erheben auch

keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen zentrale Aspekte, welche die Psychologie zur Hochschuldidaktik beisteuert, zusammenfassen.

Die Inhalte der Tabellen sind vor folgendem breiten Konsens der psychologischen Forschung zu verstehen (vgl. The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine, 2018, Kap. 1–2): Lernen und Persönlichkeitsentwicklung finden nie losgelöst, sondern immer in einem Kontext statt – sie sind somit kulturell und situativ bedingt. Jeder Mensch entwickelt sich im Laufe seines Lebens als einzigartiges Wesen mit individuellem Wissen, Erfahrungen und Ressourcen. Dies erfolgt durch verschiedenste Arten von Lernen (z.B. informell, formell), als Reaktion auf Herausforderungen und durch eigene Impulse, im Kontext von und in Austausch mit sozialen und kulturellen Gegebenheiten, im Zusammenspiel mit den jeweils individuellen physischen, kognitiven und emotionalen Möglichkeiten, welche die ganz individuelle Basis für neues Lernen, Wahrnehmungen und Interaktionsmöglichkeiten mit der Umwelt darstellen. Menschen lernen ständig, z.B. durch Beobachtung, durch Interaktion mit anderen, durch Nachdenken, durch Rückmeldungen auf ihr Verhalten oder durch Verstärkungsprozesse. Viele Lernprozesse laufen unbewusst ab. Lernen findet aber auch durch eine bewusste Beschäftigung mit anspruchsvollen Inhalten, wie wir sie in der Hochschullehre haben, statt, die wir nicht »nebenbei« aufnehmen können. Trotz der vielfältigen individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Lernen und Entwicklung hat die Psychologie Theorien, Modelle und Konzepte identifiziert, die seit vielen Jahren erforscht und vielfach empirisch bestätigt wurden. Sie ermöglichen ein Verständnis der inneren Vorgänge aller Menschen und sind deshalb besonders relevant für die bewusste Förderung des Lernens.

In der ersten Spalte der Tabellen sind jeweils hochschuldidaktische Themenbereiche mit beispielhaften Fragestellungen in Anlehnung an die Systematisierungen von Kordts-Freudinger et al. (2021) und die Gliederung des Neuen Handbuchs Hochschullehre (Berendt et al., 2022) aufgelistet, die ähnlich auch in psychologischen Lehrbüchern und Überblickswerken zu finden sind. In der zweiten Spalte sind relevante Theorien, Modelle und Themen der Psychologie genannt, die zu den hochschuldidaktischen Themen passen und u.a. Antworten auf die beispielhaften Fragen geben können. In der dritten Spalte ist eine Auswahl psychologischer Literatur genannt, die zum jeweiligen Themenfeld passt. Die vierte Spalte zeigt Bezüge nicht nur zu psychologischen Teildisziplinen, sondern exemplarisch auch zu anderen Disziplinen sowie zu in der Hochschuldidaktik gängigen Konzepten auf, um die inhaltlichen Zusammenhänge und die ganzheitliche, interdisziplinäre Perspektive auf die Fragestellungen ansatzweise zu verdeutlichen.

4.1 Psychologische Grundlagen des Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen Miteinanders

Die vielfach empirisch bestätigten Modelle und Konzepte der inneren Vorgänge beim Denken und Handeln, bei motivationalen, emotionalen und sozialen Prozessen sowie bei der Entwicklung unseres Selbst zählen zu den grundlegenden Wissensbeständen der Psychologie. Sie präzisieren das alltagspsychologische Verständnis von Lernen und Ler-

nenden und haben eine breite Gültigkeit. Was wissen wir über das Lernen und über die Lernenden?[2]

Tab. 1: Psychologische Grundlagen des Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen Miteinanders

HD Themenbereiche und exemplarische Fragestellungen	**Ausgewählte psychologische Theorien, Modelle und Themen, die Antworten geben könnten**	**Ausgewählte psychologische Literatur[3]**	**Disziplinäre, inter- und transdisziplinäre Bezüge**
Lernen Wie funktionieren Lernen und unser Gedächtnis? Wie konstruiert sich Wissen? Was ist »aktives«, was »selbstreguliertes« Lernen? Was sind zielführende Erarbeitungs- und Lernstrategien? Welche Erkenntnisse sind für die mentalen Prozesse des Lernens relevant?	Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken, Gedächtnis, Vorwissen, Intelligenz, Informationsverarbeitung, Wissensarten, Wissenskonstruktion, Problemlösen, Kreativität, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Handlungssteuerung, Selbstregulation, Lernstrategien, Expertise, Kompetenz, Fehlvorstellungen, Wahrnehmungsverzerrung	Wild & Möller (2020), Kap. 1–3; Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 1–9; Benassi, Overson & Hakala (2014), Part 1; Edelmann & Wittmann (2019); The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine (2018), Kap. 3–5; Seidel & Krapp (2014), Kap. 7; Mietzel (2017), Kap. 4–6; Kirschner & Hendrick (2020), Part 1+2; Kiesel & Spada (2018); Schneider et al. (2021); Panadero (2017); Jäncke (2017); Folta-Schoofs & Ostermann (2019)	Allgemeine Psychologie Kognitionspsychologie Biologische Psychologie und Neuropsychologie Pädagogische Psychologie Erziehungswissenschaften/Pädagogik Didaktik Neurowissenschaften Künstliche Intelligenz

2 Die Autor:innen sind sich dessen bewusst, dass die psychologischen Grundlagen des Lernens noch nicht adäquat für Hochschuldidaktiker:innen und Hochschullehrende aufbereitet sind. Für die Vermittlung psychologischer Inhalte in interdisziplinäre Bereiche mangelt es noch an einer psychologischen Fachdidaktik (DGPs, 2018; Willingham, 2017; Berliner, 1993). Dieser interdisziplinären Kommunikationsaufgabe widmet sich u.a. die dghd AG Psychologie und Lehr-Lern-Forschung.

3 Grob sortiert nach Leseempfehlung.

Motivation und Emotion Wie entwickeln sich Motivation und Interesse? Wie wirken Emotionen und Lernen zusammen? Was ist eine gute Mischung aus Anstrengung und Freude am Lernen?	Leistungsmotivation, Lernmotivation, extrinsische und intrinsische Motivation, Motive, Interessen, Grundbedürfnisse, Flow-Erleben, Lern- und Leistungszielorientierung, Erwartungs-x-Wert-Modelle, Attributionstheorien, Volition, soziale Motivation (Anschlussmotivation)	Heckhausen & Heckhausen (2018); Wild & Möller (2020), Kap. 7+9; Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 10,11,15; Csikszentmihalyi et al. (2005); Mietzel (2017), Kap. 7; Ulrich (2020), Kap. 8; The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine (2018), Kap. 6; Deci & Ryan (2012); Benassi, Overson & Hakala (2014), Part 1	Motivationspsychologie Emotionspsychologie Neurowissenschaften Bildungswissenschaften
Persönlichkeit und Selbst Was macht das Selbstkonzept einer Person aus? Wie entwickeln sich Selbstwert und Identität, insbesondere während des Studiums? Welche Unterschiede gibt es zwischen Menschen und was bedeutet das fürs Lernen? Wie gehen Menschen mit Belastungen um und lernen einen positiven, wohlwollenden, wertschätzenden Umgang mit sich selbst?	Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Identitätsbildung Entwicklungsaufgaben, Persönlichkeitseigenschaften, Persönlichkeitsentwicklung, das Selbst im sozialen Kontext, Einstellungen und Werthaltungen, »growth mindset«, Stress, Resilienz, Wohlbefinden	Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 12+16; Wild & Möller (2020), Kap. 8; Aronson, Wilson & Akert (2014), Kap. 1,5,7,14,15; Schütz, Rüdiger & Rentzsch (2016); Knoll, Scholz & Rieckmann (2017); Schnell (2020); Lohaus & Vierhaus (2019); Samavi (2022)	Differentielle und Persönlichkeitspsychologie Entwicklungspsychologie Gesundheitspsychologie Soziologie Philosophie Erziehungswissenschaften Erwachsenenbildung

Interaktion Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen für Menschen? Wie entsteht ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe oder der Hochschule? Wie entwickelt sich soziale Kompetenz? Wie können soziale Interaktionen gelingen? Wie hängen soziales Miteinander und Fähigkeit zur Teamarbeit zusammen? Wie können soziale Beziehungen positiv gestaltet werden? Wie entstehen Vorurteile und soziale Diskriminierung?	Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden, Freundschaften, soziale Wahrnehmung, Vertrauensbildung, Kooperationsbereitschaft, Zugehörigkeitsgefühl, soziale Identität, Gruppenprozesse, Gruppenleistung, Konflikte, soziale Rollen, Urteilsbildung, Stereotype, Vorurteile, soziale Kompetenz	Aronson, Wilson & Akert (2014); Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 21–23; Petersen & Six (2020); Yeager & Walton (2021); Sparqtools (2022); Pettigrew & Tropp (2006; 2013)	Sozialpsychologie Soziologie Gender Studies Erziehungswissenschaft Erwachsenenbildung

4.2 Psychologische Grundlagen des Lehrens

Die unter 4.1 dargestellten Grundlagen des Lernens und der Lernenden können als Basis für eine evidenz-informierte Lehrgestaltung wie auch für hochschuldidaktische Forschung herangezogen werden. Was wissen wir über das Lehren und über Lehrende?

Tab. 2: Psychologische Grundlagen des Lehrens

HD Themenbereiche und exemplarische Fragestellungen	**Ausgewählte psychologische Theorien, Modelle und Themen, die Antworten geben könnten**	**Ausgewählte psychologische Literatur**[4]	**Disziplinäre, inter- und transdisziplinäre Bezüge**
Lehrplanung Wie können die Erkenntnisse über Lehren und Lernen in die Planung von (digitaler) Lehre einbezogen werden? Was ist bei der Planung von Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen? Wie lassen sich unterschiedliche Ziele erreichen? Wie können Kriterien für Lernziele festgelegt werden? Wie gelingt »aktives« Lernen? Wieviel Selbststeuerung der Studierenden kann erwartet werden und wie kann sie weiterentwickelt werden? Wieviel Unterstützung durch Lehrende bzw. durch Medien ist erforderlich? Welche Grundform des Lehrens ist aufgrund welcher Faktoren für eine bestimmte Lehrveranstaltung am lernförderlichsten?	Lernzieltaxonomien & Lernzielformulierung, Betrachtung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, 21st Century Skills, Taxonomie der Wissensformen, (Vor-)Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Selbstregulationskompetenz, fachspezifische Anforderungen, Instruktionsdesign, »erfolgreicher« Unterricht, Struktur, Grundformen des Lehrens, Constructive Alignment, Differenzierung, formatives Assessment, Scaffolding	Anderson & Krathwohl (2001); Mietzel (2017), Kap. 8; Klauer & Leutner (2012); Wild & Möller (2020), Kap. 4; Seidel & Krapp (2014), Kap. 9–10; Hasselhorn & Gold (2017), Kap. 6; Ulrich (2020), Kap. 4; Kirschner & Hendrick (2020), Part IV; Kerres (2021); Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 17; McDonald & West (2020); Niegemann & Weinberger (2019), Teil II; Mörth, Ulrich & Enders (2021); Kirschner (2019); Schneider & Preckel (2017); Chew & Cerbin (2021); Benassi, Overson & Hakala (2014), Part 1; Panadero (2017); Bohndick et al. (2021)	s. Angaben in Tab. 1 Pädagogische Psychologie Instruktionsdesign (Empirisch-)psychologische Lehr-Lern-Forschung (Allgemein-)didaktische Theorien Erziehungswissenschaften Erwachsenenpädagogische Lehr-Lernansätze

4 Grob sortiert nach Leseempfehlung.

Methoden Welche Methoden passen zu welchem Lernziel? Mit welchen Methoden können welche Kompetenzen gefördert werden? Welche Faktoren sind für Methodenentscheidungen relevant? Wie können Lehrmethoden am besten auf den Lernprozess abgestimmt werden? Wie können eine positive Lernatmosphäre und Fehlerkultur geschaffen werden? Wie können unsichere oder benachteiligte Studierende integriert werden? Wie und wann sollte Feedback erfolgen? Wie gelingt kollaboratives Lernen?	Sozialformen, asynchrones und synchrones Lernen, digitale und analoge Lehr- und Lernformate, Förderung von Lernerfolg, fachspezifische und fachübergreifende Methoden, Selbstwirksamkeit, Kompetenzentwicklung, Motivation und Zufriedenheit, Rezeption, Kommunikation, Konstruktion, Lernstrategien, Metakognition, Selbststeuerungskompetenz fördern, Feedback	Ulrich (2020), Kap. 14; Klauer & Leutner (2012); Dunlosky et al. (2013); Fiorella & Mayer (2015); Brod (2021); Dunlosky & Rawson (2019); Kirschner & Hendrick (2020), Part III+IV; Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 17; Nerdinger, Blickle & Schaper (2019), Kap. 7, 8, 23, 24; Seidel & Krapp (2014), Kap. 11; Petersen & Six (2020); Wisniewski, Zierer & Hattie (2020); Panadero & Lipnevich (2021); Hänze & Jurkowski (2021); Dunn et al. (2013); Sparqtools (2022)	s. Angaben in Tab. 1 Sozialpsychologie Beratungspsychologie (Hochschul-)Didaktik (verschiedene Methodensammlungen) Diversitätsmanagement Gestaltung der Hochschule als Lernraum

Medien Wie können die Gestaltung und der Einsatz von Medien auf den Lernprozess und die Lernziele abgestimmt werden? Wie hängen Medieneinsatz und Methoden zusammen? Wie können Multimedia-Lernumgebungen lernförderlich gestaltet werden? Wie können Verarbeitungsprozesse mit Medien unterstützt werden?	Mediennutzung, Medienwirkung, Medienentwicklung, Medienproduktion, Gestaltung von Multimedia-Lernumgebungen, Verarbeitungsprozesse, Prinzipien des Multimedia Learning, adaptives Feedback	Mayer & Fiorella (2022); Kerres (2018, 2021); Niegemann & Weinberger (2019), Teil III+IV; Ulrich et al. (2021); Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 19; Trepte, Reinecke & Schäwel (2021); Schneider et al. (2021); Narziss (2019)	Psychologische Grundlagen des Lernens und Lehrens Medienpsychologie Mediendidaktik Educational Technology
Lehre durchführen Wie kann das Lehren bestmöglich auf den Lernprozess und die Lernziele ausgerichtet werden? Was leiten wir aus den Kenntnissen über die Lernenden für die Lehre ab? Wie können Lehrende einen Lernerfolg begünstigen? Wie lassen sich unterschiedliche Kompetenzbereiche (z.B. Sozial- und Selbstkompetenz) entwickeln? Wie können soziale Prozesse beeinflusst werden?	konkrete Umsetzung der Erkenntnisse aus den beschriebenen Bereichen (Planung, Methoden, Medien, Prüfungsformen) auf Basis der Erkenntnisse von Tab. 1, Modelle und Einflussfaktoren »guter« Hochschullehre, soziale Interaktion und Kommunikation in der Lehrveranstaltung, Gesprächsstrategien, Soziale Strukturen und Prozesse, Einfluss von sozialen Einstellungen und deren Änderungen	Ulrich (2020), Kap. 5–11; Schneider & Preckel (2017); Schneider & Mustafić (2015); The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine (2018); Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 17, 18, 21, 22; Schneider et al. (2021); Dunlosky & Rawson (2019); Benassi, Overson & Hakala (2014), Part 1; Ambrose et al. (2010); Wild & Möller (2020), Kap. 4; Kunter & Trautwein (2013), Kap. 4	s. Angaben in Tab. 1 Shift from Teaching to Learning Gestaltung der Hochschule als Lernraum Erziehungswissenschaften Didaktik

<table>
<tr><td>Beratung
In welchen Bereichen können Lehrende Lernende beraten und wo sind die Grenzen?
Wie lassen sich individuelle Lösungsfindungen fördern?
Wie lässt sich der persönliche Kontakt bewusst gestalten?
Wie können Konflikte in Gruppen gelöst und dadurch soziales Lernen ermöglicht werden?
Was kennzeichnet eine gute Beratung?
Wie kann Beratungskompetenz ausgebildet werden?</td><td>(semi-)professionelle Beratungskompetenz, Gesprächsführungstechniken, Ziel- und Lösungs- bzw. Ressourcenorientierung, professionelles Beratungshandeln, Kommunikation, rollenprofessionelle Flexibilität, Klarheit und Abgrenzung, Qualitätsstandards, Wirksamkeitsfaktoren von Beratung und Feedback</td><td>Mendzheritskaya et al. (2018);
Seidel & Krapp (2014), Kap. 20;
Greif, Möller & Scholl (2018);
Greif et al. (2022);
Marfels & Mörth (2020);
Greif (2018);
Michel, Merz, Frey & Sonntag (2014),
Graßmann & Schermuly (2020);
McLeod (2013)</td><td>Beratungspsychologie,
Coachingforschung,
Kommunikationspsychologie
Klinische Psychologie und Psychotherapie
Arbeits- und Organisationspsychologie
Gesundheitspsychologie
Organisationssoziologie
psychologische Beratung, Studien- und Karriereplanung (Berufsberatung)
Wirtschaftswissenschaften: Personal & Organisation</td></tr>
<tr><td>Prüfen
Wie können Leistungsstände fair und objektiv diagnostiziert werden?
Wie kann eine hohe Messgüte erreicht werden?
Wie können soziale und personale Kompetenzen bewertet werden?
Wie passen Prüfungsformate, Messgüte und Lernziele zueinander?
Wie kann Selbstregulation durch formatives Assessment gefördert werden?
Wie kann Peer Assessment qualitativ unterstützt werden?</td><td>Diagnosemethoden, Prüfungsformate, formatives und summatives Assessment, Beurteilungskriterien, Benotung, Gütekriterien, Feedback</td><td>Ulrich (2020), Kap. 12.2;
Schaper (2021);
Schaper et al. (2012);
Metzger & Nüesch (2004);
Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 24, 25;
Mietzel (2017), Kap. 8</td><td>Psychologische Diagnostik
Erziehungswissenschaften
Forschungsmethoden</td></tr>
</table>

(Lehr-)Evaluation Wie können sich Lehrende ein ehrliches Feedback von ihren Studierenden einholen? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen von Lehrevaluation bzw. alternativen Feedbackmethoden? Welche Faktoren können Evaluationen verzerren und wie stark wirken sich diese Verzerrungen aus? Wie können die Ergebnisse für die weitere Lerngestaltung genutzt werden?	Evaluationsebenen, Konzeption valider Fragen, Gütekriterien, Feedback, Qualitätsstandards	Döring & Bortz (2016), Kap. 18; Marsh & Roche (1997); Ulrich (2020), Kap. 12.3; Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 26; Pfeiffer et al. (2015); Mummendey & Grau (2014); Rindermann (2003)	Forschungsmethoden: Evaluation Statistik (bei quantitativen Fragen in der Evaluation)

4.3 Hochschuldidaktische Lehrkompetenzentwicklung

Wie können die psychologischen Grundlagen des Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen Miteinanders wie auch das psychologische Wissen über Lehren und Lehrende in der hochschuldidaktischen Lehrkompetenzentwicklung Berücksichtigung finden?

Tab. 3: Hochschuldidaktische Lehrkompetenzentwicklung

HD Themenbereiche und exemplarische Fragestellungen	**Ausgewählte psychologische Theorien, Modelle und Themen, die Antworten geben könnten**	**Ausgewählte psychologische Literatur[5]**	**Disziplinäre, inter- und transdisziplinäre Bezüge**
Mikroebene: Gestaltung von Weiterbildungsangeboten Wie können die o.g. psychologischen Erkenntnisse an die Vorstellung, Erfahrung und Intuition der Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen anknüpfen? Mit welchen kompakten psychologischen Inhalten können Hochschuldidaktik-Workshops und Beratungen angereichert werden? Wie kann Evidenz- und Erfahrungsbasierung thematisiert werden? Wie können Lehrende stärker Interesse am Lehren finden? Wie kann Rollenflexibilität zwischen Lernbegleitung, Steuerung des Lernprozesses, Expert:in, Prüfen, Qualitätssicherung in einer Person gelernt werden? Welche Kriterien geben Hinweise für welche Rolle?	Lehrendenpersönlichkeit, Einstellungen, Werthaltungen, (biografisches und soziales) Gedächtnis Evidenz-informierte pädagogische Entscheidung Psychologische Grundlagen als Begründung für das Lernen der Lehrenden in hochschuldidaktischen Angeboten Veränderung von Überzeugungen, Umgang mit Fehlkonzepten Mental model of the learner, »growth mindset« Wohlbefinden, Reduktion von Belastungen im Beruf, positiver Umgang mit sich und anderen bewusste Gestaltung der sozialen Rollen	s. Angaben in Tab. 1 + 2 Paridon, Schmid & Krause (2021); Wild & Möller (2020), Kap. 11; Urhahne, Dresel & Fischer (2019), Kap. 20; Aronson, Wilson & Akert (2014), Kap. 7; Baumert & Kunter (2011); Kunter & Trautwein (2013); Kim (2021); Willingham (2017); Chew & Cerbin (2021); Marx et al. (2017); dghd (2022)	s. Angaben in Tab. 1 + 2 Evidenz- und Erfahrungsbasierung psychologische Fachdidaktik (hochschul-)didaktische Lehrkompetenzmodelle Gesundheitspsychologie Sozialwissenschaft (Biographiearbeit) Erziehungswissenschaften (Subjektorientierung) Soziologie

5 Grob sortiert nach Leseempfehlung.

Meso- und Makroebene: Anreizsysteme für Maßnahmen Wie können hochschuldidaktische Angebote für eher lehrferne Lehrende attraktiv und/oder verpflichtend gestaltet werden? Wie können Professor:innen stärker für Hochschuldidaktik interessiert werden?	Personalentwicklung, Karrieremodelle und -pfade, Arbeitsmotivation, Bindung und Zufriedenheit der Studierenden und Beschäftigen	Moser (2015); Nerdinger, Blickle & Schaper (2019), Kap. 19, 24, 26, 31; Schuler & Kanning (2014), Kap. 12–16, 18	Arbeits- und Organisationspsychologie Werbepsychologie Wirtschaftswissenschaften: Strategisches Management, Personal & Organisation

4.4 Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung

Was wissen wir über Gelingensfaktoren von Organisationsentwicklungsprozessen, über die Motivation von Beschäftigen, angemessene Interventionsmöglichkeiten etc. auf der Makroebene?

Tab. 4: Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung

HD Themenbereiche und exemplarische Fragestellungen	**Ausgewählte psychologische Theorien, Modelle und Themen, die Antworten geben könnten**	**Ausgewählte psychologische Literatur**[6]	**Disziplinäre, inter- und transdisziplinäre Bezüge**
Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung Wie können system- oder organisationsbedingte Veränderungen verstanden und implementiert werden? Was kennzeichnet gute BeraterInnen/Prozessmoderator:innen bei Studiengangs- oder Leitbildentwicklung? Was sind Qualitätskriterien für Coaches, z.B. bei Konflikten in einem Professorium? Wie lassen sich Evaluationsergebnisse für die Entwicklung neuer Lehrformate und für die Hochschulentwicklung insgesamt nutzen?	Führung (personal, organisational), Organisationskultur, Teamarbeit, Organisationsentwicklung, Organisationale Konflikte, Überzeugen und Verhandlung, Beratungsqualität, Zufriedenheit der Studierenden und Beschäftigten	Nerdinger, Blickle & Schaper (2019), Kap. 4, 7–12, 24, 31; Schuler & Kanning (2014), Kap. 17–21, 23, 24; Schermuly (2019); Greif, Möller & Scholl (2018); Greif et al. (2022); Glasl (2020)	Arbeits- und Organisationspsychologie Kommunikationspsychologie Sozialpsychologie Organisationssoziologie Wirtschaftswissenschaften: Strategisches Management, Personal & Organisation

Aufgrund ihres umfassenden Verständnisses von Menschen stellt die Psychologie fundierte Theorien und Konzepte sowie forschungsbasierte Lösungsansätze für allgemeine, aber gerade auch für aktuelle Herausforderungen der Hochschuldidaktik und der Hochschullehre dar und kann Antworten auf Fragen geben wie: Wie können Learning Analytics, Virtual Reality etc. lernförderlich eingesetzt werden, wie können Studierende und Lehrende mit pandemie- oder flucht-bedingten Belastungen umgehen, wie können heterogene Studierende unterstützt werden etc.?

6 Grob sortiert nach Leseempfehlung.

Ein Beispiel für eine durch psychologische Erkenntnisse unterstützte Strukturentwicklung auf organisationaler Ebene ist die zu Beginn erwähnte Frage der Vizepräsidentin Irina V. zur zukünftigen Gestaltung der Hochschullehre in der digitalen Welt. Für den hochschulinternen Diskussionsprozess sind Erkenntnisse aus Metaanalysen und gut gesicherte psychologische Erkenntnisse zum Lernen und Lehren relevant (z.B. Mayweg, Enders, Bohndick & Rückmann, im Druck). Metaanalysen zeigen, dass es keinen substanziellen Unterschied zwischen Online-Lehre, Blended Learning und Präsenzlehre gibt. Es kommt viel stärker auf die Gestaltung an. Dementsprechend legt Irina V. den Fokus auf die wissenschaftlich-fundierte hochschuldidaktische Beratung. Durch einen komprimierten inhaltlichen Input des Hochschuldidaktik-Zentrums (Mörth, Ulrich & Enders, 2021) stehen neben den Befragungsergebnissen der Lehrenden und Studierenden auch langjährig erforschte psychologische Erkenntnisse über menschliches Lernen und ihre Relevanz für die Lehrgestaltung zur Verfügung. Anhand der empirischen Erkenntnisse kann die oft sehr emotional geführte Diskussion etwas versachlicht werden. Es wird deutlich, dass viele Faktoren zu einer guten und innovativen Hochschullehre führen, dass aber eine systematische, evidenz-informierte Herangehensweise ein besseres Verständnis dafür ermöglicht, wann und an welcher Stelle im Lernprozess digitale Unterstützung besonders hilfreich ist und auch wie diese möglichst lernförderlich gestaltet werden kann (Kerres, 2021). Resultat eines darauf aufbauenden hochschulinternen Diskussionsprozesses ist bspw. eine Erhöhung der möglichen durch Online-Lehre zu erbringenden Lehrverpflichtung für alle Lehrveranstaltungen auf 30 % (reales Beispiel der HWR Berlin im Jahr 2022). Durch die Auseinandersetzung mit empirischen Grundlagen des Lernens und Lehrens fördert Irina V. zudem den wissenschaftlichen Blick der Lehrenden, insbesondere auch der Professor:innen, auf das Thema Hochschullehre.

Die Hochschuldidaktikerin Karin H. kann in der zu Beginn erwähnten Diskussion zu Neuromythen wie folgt handeln: Dank (teils spezifischer) Literatur zu Neuromythen und ihrer evidenzbasierten Widerlegung (Paridon, 2018; Betts et al., 2019; Ulrich, 2020, Kap. 2) kann Karin H. spontan auftretende Neuromythen schnell entkräften. Zusätzlich bietet sie in ihrem hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramm einen Workshop an, welcher sich dezidiert dieser Widerlegung widmet. In den Grundlagenworkshops vermittelt sie die empirisch nachgewiesenen Formen des Wahrnehmens (Wahrnehmungs- und Medienpsychologie), Lernens (Lernpsychologie) und Verinnerlichens (Gedächtnispsychologie, Neuropsychologie). Als Hochschuldidaktikerin im Weiterbildungszentrum achtet sie im Zuge des Qualitätsmanagements ihres Weiterbildungszentrums (Organisationspsychologie) darauf, dass ihre beauftragten externen wie internen Dozent:innen diese Neuromythen ebenso kritisch sehen. Auch ist ihr klar, dass Lernen weitaus erfolgreicher verläuft, wenn emotionale und motivationale Aspekte sowie eine gute Arbeitsbeziehung in der Lehrveranstaltung beachtet und integriert werden (Motivations- und Emotionspsychologie; Personalpsychologie: Führung).

5 Fazit

Die Psychologie stellt einen langjährig erforschten fundierten Wissenskanon zu vielen hochschulischen Themengebieten wie Lernen, Lehren, Beratung, Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung etc. bereit, der in der Hochschuldidaktik genutzt werden kann und diese bereichert. Die dargestellten Tabellen dienen der interdisziplinären Verständigung, die besonders in der Hochschuldidaktik mit ihren verschiedenen Bezugsdisziplinen zwingend erforderlich ist, um eine disziplinübergreifende Kommunikation zu ermöglichen und den Austausch zu fördern. Hierbei verstehen wir die psychologischen Inhalte nicht als alleinige Grundlage, sondern sehen ihren Mehrwert im Sinne eines Integrations- und Anreicherungskonzepts insbesondere in Kombination mit den Inhalten und Erkenntnissen anderer Bezugsdisziplinen – mit dem Ziel eines erweiterten Verständnisses des breiten Gegenstandsbereichs Lehren und Lernen an Hochschulen. Durch das Einbringen dieser Erkenntnisse in einen integrativen, interdisziplinären Wissenskanon, in dem die verschiedenen Bezugsdisziplinen versuchen, ihre Erkenntnisse zum Gegenstandsbereich gemeinsam zu denken und zusammenzubringen, verwissenschaftlicht sich die Hochschuldidaktik. Neben einer jeweiligen fachdidaktischen Aufbereitung der Inhalte einer Disziplin impliziert dies auch eine interdisziplinäre Theorie(weiter)entwicklung, die Entwicklung von entsprechenden Weiterbildungen von praktisch tätigen und forschenden Hochschuldidaktiker:innen sowie eine Anpassung der Inhalte und Formate von hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Letztendlich führt die Zusammenführung unterschiedlicher Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Inhalten und Methoden des Erkenntnisgewinns zu einem besseren Verständnis des Gegenstandsbereichs des hochschulischen Lernens und Lehrens und zu einer Bereicherung der wissenschaftlichen Basis des Gegenstands. Die praxisorientierte Hochschuldidaktik kann wissenschaftliche Resultate der psychologischen (und anderer) Forschung in die Praxis übertragen, für Anwendung und Transfer aufbereiten, entsprechend vermitteln und damit die wissenschaftliche Fundierung ihres Tuns verdeutlichen. Zudem stellen psychologische Begriffe, Theorien und Modelle in ihrer Komplexität eine hervorragende Grundlage für hochschuldidaktische Forschungen dar, die beispielsweise im Kontext (fachübergreifender) hochschuldidaktischer Forschungsprojekte oder des Scholarship of Teaching and Learning gewinnbringend genutzt werden können (z.B. in Enders, 2019).

Die Autor:innen sehen die Psychologie als eine von mehreren Disziplinen, welche alle der Hochschuldidaktik als inter- und sogar transdisziplinäre Wissenschaftsdisziplin wertvolle Erkenntnisse bereitstellen. Sie hoffen, mit ihrem Beitrag für ihr Fach, die Psychologie, dazu beigetragen zu haben.

Literatur

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. & Norman, M.K. (2010). *How Learning Works: 7 Research-Based Principles for Smart Teaching.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). München: Pearson Studium. https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9783863267445

Asendorpf, J.B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46454-0

Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft, 43*, 188–192. doi: 10.3262/UW1503188.

Baumert, J. & Kunter M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Benassi, V.A., Overson, C.E. & Hakala, C.M. (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum.* Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php

Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hg.). (2022). *Neues Handbuch Hochschullehre.* Berlin: DUZ Medienhaus. https://www.nhhl-bibliothek.de/

Berliner, D.C. (1993). The science of psychology and the practice of schooling: The one hundred year journey of educational psychology from interest, to disdain, to respect for practice. In T.K. Pagan & G.R. VandenBos (Eds.), *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis* (pp. 37–78). Washington, DC: American Psychological Association.

Betts, K., Miller, M., Tokuhama-Espinosa, T., Shewokis, P., Anderson, A., Borja, C., … Dekker, S. (2019). *International report: Neuromyths and evidence-based practices in higher education.* Online Learning Consortium: Newburyport, MA.

Bohndick, C., Enders, N., Hanke, U., Mayweg, E., Mörth, M. & Rückmann, J. (29.09.2021). Präsenz, digital, blended, hybrid? Was wissen wir über die Effektivität der verschiedenen Lehrformate und ihre Gelingensbedingungen für hochschulisches Lernen und Lehren? [Folien] Abgerufen von: https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/ag-psychologie-und-lehr-lern-forschung/

Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie, Anwendung, Wirksamkeit* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Brod, G. (2021). Generative Learning: Which Strategies for What Age? *Education Psychology Review. 33*, 1295–1318. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-9

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M.D. (2017). Combining the best of two worlds: Integrating data-use with research informed practice for school improvement. *Educational Research, 59*(2), 154–172. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327

Cepeda, N.J., Vul, E., Rohrer, D., Wixted, J.T. & Pashler, H. (2008). Spacing effects in learning a temporal ridgeline of optimal retention. *Psychological Science, 19*(11), 1095–1102. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02209.x

Chew, S.L. & Cerbin, W. (2021). The cognitive challenges of effective teaching. *The Journal of Economic Education, 52(1)*, 17–40. https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1845266

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (S. 598–608). New York: Guilford.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Los Angeles, Calif. [u.a.]: Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

dghd (2022). *AG Psychologie und Lehr-Lern-Forschung.* https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/ag-psychologie-und-lehr-lern-forschung/

DGPs – Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2018). *Empfehlungen des DGPs-Vorstands zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre.* https://www.dgps.de/schwerpunkte/stellungnahmen-und-empfehlungen/empfehlungen/details/empfehlungen-des-dgps-vorstands-zur-qualitaetssicherung-in-studium-und-lehre/

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Dorsch, F. & Wirtz, M.A. (Hg.). (2021). Dorsch – Lexikon der Psychologie (20. Auflage). Bern: Hogrefe. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/psychologie

Dunlosky, J. & Rawson, K. (Eds.). (2019). *The Cambridge Handbook of Cognition and Education*. New York: Cambridge University Press.

Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J. & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*(1), 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Dunn, D.S., Saville, B.K., Baker, S.C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology, 65*, 5–13. https://doi.org/10.1111/ajpy.12004

Edelmann, W. & Wittmann, S. (2019). *Lernpsychologie.* Weinheim: Beltz.

Enders, N. (2019). Erkenntnisgewinn und hochschuldidaktische Professionalisierung durch das Scholarship of Teaching and Learning? In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung IV* (S. 29–38). Köln: Cologne Open Science.

Fiorella, L. & Mayer, R.E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding.* Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085

Flechsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF Papiere, 3*, 1–14.

Folta-Schoofs, K. & Ostermann, B. (2019). *Neurodidaktik. Grundlagen für Studium und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Gerrig, R.J., Dörfler, T. & Roos, J. (Hg.). (2018). *Psychologie*. (21. Aufl.). Halbergmoos: Pearson.

Glasl, F. (2020). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation*. (12. Aufl.). Bern: Haupt.

Graßmann, C. & Schermuly, C.C. (2020). Understanding what drives the coaching working alliance: A systematic literature review and meta-analytic examination. *International Coaching Psychology Review, 15*(2), 99–118.

Greif, S. (2018). Woran erkennt man pseudowissenschaftliche Theorien und weshalb sie im Coaching problematisch sind – am Beispiel NLP. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 25(3), 371–387. https://doi.org/10.1007/s11613-018-0568-y

Greif, S., Möller, H. & Scholl, W. (Hg.). (2018). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7

Greif, S., Möller, H., Scholl, W., Passmore, J. & Müller, F. (2022). *International Handbook of Evidence-Based Coaching: Theory, Research and Practice.* Berlin, Heidelberg: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81938-5.

Hänze, M. & Jurkowski, S. (2021). Das Potenzial kooperativen Lernens ausschöpfen: Die Bedeutung der transaktiven Kommunikation für eine lernwirksame Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(3), 1–12. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000335

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hg.). (2018). *Motivation und Handeln* (5. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Huber, O. (2019). *Das psychologische Experiment. Eine Einführung* (7. Aufl.). Bern: Hogrefe. https://doi.org/10.1024/86010-000

Jäncke, L. (2017). *Lehrbuch Kognitive Neurowissenschaften*. Bern: Hogrefe.

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs. Vol. I, II* (überarb. Neuaufl. von Routledge 1991). New York: Norton.

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. https://doi.org/10.1515/9783110456837

Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kiesel, A. & Spada, H. (Hg.). *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (4. Aufl.). Bern: Huber.

Kim, J. (2021). Motivating durable learning through instructional design. Keynote held at 49. Annual Conference of the German Association for Educational Development (dghd2020). *die hochschullehre, 7*, 25–37. https://doi.org/10.3278/HSL2104W.

Kirschner, P. (2019). *21st century skills. Not very 21st century and not skills* [Video]. Vortrag auf der Research ED Netherlands 2019. https://www.youtube.com/watch?v=7iuBFo_XutA

Kirschner, P.A. & Hendrick, C. (2020). *How learning happens. Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Abingdon, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429061523

Klauer, K.J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2017). *Einführung Gesundheitspsychologie* (4. Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838538952

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5

Marfels, C. & Mörth, M. (2020). *Wie Beratungskompetenz das Lehren einfacher macht. Lehre als kommunikatives Ereignis*. https://verlag.tu-berlin.de/produkt/978-3-7983-3131-0/

Marsh, H.W. & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist, 52*(11), 1187–1197. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1187

Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 20, S. 165–200. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0733-7

Mayer, R. & Fiorella, L. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108894333

Mayweg, E., Enders, N., Bohndick, C. & Rückmann, J. (im Druck). Online, blended oder Präsenz? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*.

McDonald, J.K. & West, R.E. (2020). *Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis*. EdTech Books. Retrieved from https://edtechbooks.org/id/

McKeachy, W. (1967). Research on teaching at the College and University Level. In N.L. Gagne (Ed.), *Handbook of Research on Teaching – A Project of the American Educational Research Association* (5th ed.) (pp. 1118–1172). New York: Rand McNally & Company.

McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling (5. Aufl.)*. Maidenhead: Open University Press.

Mendzheritskaya, J., Ulrich, I., Hansen, M. & Heckmann, C. (2018). *Gut beraten an der Hochschule. Wege zum besseren Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen* (Hochschuldidaktische Schriften, Bd. 6). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Michel, A., Merz, C., Frey, A. & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21, 431–447. https://doi.org/10.1007/s11613-014-0391-z

Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. https://doi.org/10.1026/02457-000.

Mörth, M., Paridon, H. & Sonntag, U. (2021). Kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Folgerungen für evidenzbasierte Hochschullehre. *die hochschullehre, 7(5)*, 38–48. https://doi.org/10.3278/HSL2105W.

Mörth, M., Ulrich, I. & Enders, N. (2021). *Online, blended, hybrid, Präsenz? Evidenzbasierte Erkenntnisse zur Gestaltung der (digitalen) Lehre* [Video]. Vortrag auf dem University Future Festival 2021. https://www.youtube.com/watch?v=JkmYvK8j-zs

Moser, K. (Hg.). (2015). *Wirtschaftspsychologie* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Mummendey, H.D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode. Grundlage und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Narziss, S. (2019). Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 369–392). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_35

Nerdinger, F.W., Blickle, G. & Schaper, N. (Hg.). (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41130-4_7

Niegemann, H. & Weinberger, A. (Hg.). (2019). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen.* Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Panadero, E. & Lipnevich, A. (2021). A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416

Paridon, H. (2018). Neuromythen – ein Thema für die Hochschullehre?! In B. Berendt, N. Schaper & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, 87,* A 2.11, 1–16.

Paridon, H., Schmid, K. & Krause, A. (2021). Evidenzbasiert Unterrichten: Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Lehren & Lernen im Gesundheitswesen*, 6, 5–12.

Pawlik, K. (2006). Psychologie als Fach und Wissenschaft. In K. Pawlik (Hg.), *Handbuch Psychologie: Wissenschaft – Anwendung – Berufsfelder* (S. 5–15). Heidelberg: Springer.

Petersen, L.-E. & Six, B. (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90(5)*, 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2013). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact.* New York, NY: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203826461

Pfeiffer, H., Rach, H., Rosanowitsch, S., Wörl, J. & Schneider, M. (2015). Lehrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hg.), *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe* (S. 153–184). Berlin: Springer.

Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation, 2*(2), 233–256.

Roediger, H.L. & Karpicke, J.D. (2006). Test-Enhanced Learning. Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Samavi, S.A. (2022). Editorial: Positive Psychology Studies in Education. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845199

Schaper, N. (2021). Prüfen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 87–101). Bielefeld: wbv.

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz.* http://www.h

rk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schermuly, C. (2019). *New Work – Gute Arbeit gestalten. Psychologisches Empowerment von Mitarbeitern* (2. Aufl.). Freiburg: Haufe.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet.* Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. https://doi.org/10.1037/bul0000098

Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Schnaubert, L. & Rey, G.D. (2021). The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE). *Educational Psychology Review*, 34, 1–38. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5

Schnell, T. (2020). *Psychologie des Lebenssinns* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Schuler, H. & Kanning, U. (Hg.). (2014). *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schulmeister, R. (1983). Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10)* (S. 331–354). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schütz, A., Rüdiger, M. & Rentzsch, K. (2016). *Lehrbuch Persönlichkeitspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Seidel, T. & Krapp, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Sparqtools (2022). http://www.sparqtools.org

The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). *How People Learn II. Learners, Contexts and Cultures*. Washington D.C: National Academies Press.

Trepte, S., Reinecke, L. & Schäwel, J. (2021). *Medienpsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7

Ulrich, I., Wenzel, S.F.C., Schulze-Vorberg, L., Scheerer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153–167). Bielefeld: wbv.

Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer.

Weinstein, Y. & Sumeracki, M. (2019). *Understanding how we learn. A visual guide.* Abington: Routledge.

Wild, E. & Möller, J. (2020). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

Wild, E. & Wild, K.-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise – Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, A 2.1. Berlin: Raabe.

Wildt. J. (1984). Forschung über Lehren und Lernen an der Hochschule. In D. Goldschmidt, U. Teichler & W.-D. Webler (Hg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht* (S. 155–180). Campus: Frankfurt a.M.

Willingham, D.T. (2017). A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Educational Psychology to Future Teachers. *Mind, Brain and Education, 11*(4), 166–175. https://doi.org/10.1111/mbe.12155

Wirtz, M.A. (2021). Funnel-Plot. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (20. Auflage). Bern: Hogrefe. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/funnel-plot

Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback revisited. A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology, 22.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yeager, D.S. & Walton, G.M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're not magic. *Review of Educational Research, 81*(2), 267–301. https://doi.org/10.3102/0034654311405999

Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (1996). *Psychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer.

Disziplinäre Perspektiven: Soziologie/Sozialwissenschaften

Philipp Pohlenz

Zusammenfassung: *Lehre und Studium haben eine Sozialisationsfunktion im Wissenschaftssystem und zugleich eine Ausbildungsfunktion für die Vorbereitung Studierender auf komplexe, gesellschaftlich relevante Aufgaben. Ihre Organisation und Umsetzung wird dabei durch verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme realisiert. Verschiedene Akteursgruppen mit unterschiedlichen Interessen und Zielen erheben Anspruch auf Deutungshoheiten und verschiedene Sozialformen haben sich im Laufe der Geschichte als Kennzeichen hochschulischer Bildung herausgeformt. Diese und weitere Merkmale von Lehre und Studium machen deutlich, dass diese auch ein Gegenstand der Soziologie sind. Der Beitrag nimmt verschiedene soziologische Perspektiven auf die Hochschule in den Blick und diskutiert sie hinsichtlich ihres Potenzials, die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik zu unterstützen und zu bereichern.*

Schlagworte: *Gesellschaftstheoretische Rahmung, Organisationstheorie, Bildungssoziologie, Professionssoziologie*

1 Einleitung

Akademisches Lehren und Lernen können als soziale Prozesse im Kontext der Wissenschaft verstanden werden, denen eine spezifische Sozialisationsfunktion zukommt. Diese war traditionell auf die soziale Selbstreproduktion des Wissenschaftssystems durch die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses ausgerichtet, nimmt aber zunehmend auch berufsfeldbezogene und außerwissenschaftliche Qualifikationsmöglichkeiten und -erwartungen in den Blick. In einem idealistischen Bild von der Hochschule (bzw. hier insbesondere: von der Universität) sind Studium und Lehre als Ko-Produktion von Wissen durch Lehrende und Lernende charakterisiert. Dieser Prozess wird in einem sozialen System bzw. Subsystem (Wissenschaft) realisiert, bzw. zeichnet sich gerade dadurch aus, dass verschiedene gesellschaftliche Subsysteme, namentlich das Bildungssystem und das Wissenschaftssystem mit ihren je eigenen Logiken involviert sind.

Entsprechend dieser (und weiterer) Interdependenzen der beteiligten gesellschaftlichen Institutionen und Teilsysteme, mit allen Friktionen und Abhängigkeiten, die daraus entstehen, sind akademisches Lehren und Lernen auch ein Gegenstand der Soziologie. Diese ist ihrerseits ausdifferenziert, gemäß unterschiedlicher Erkenntnisinteressen, Paradigmen, Methodologien und Forschungsgegenstände. Mithin bringt die Soziologie auch verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand Lehren und Lernen ein. So beschäftigt sich die Organisationssoziologie mit der Frage nach den Mustern, in denen sich Wissenschaftssysteme (bzw. spezifischer: Hochschulbildungssysteme) organisational verhalten. Die Bildungssoziologie steuert theoretische Perspektiven zur Beantwortung der Frage nach den Determinanten für Bildungserfolg und -misserfolg bei. Diese Frage ist zudem allgemeiner gesprochen eine Frage der soziologischen Ungleichheitsforschung. Die Wissenschaftssoziologie ist ihrerseits u.a. mit Fragen der Kommunikation zwischen der Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt befasst, was zugleich von der Allgemeinen Soziologie mit einem Blick auf soziale Transformationen und Werteverschiebungen sowie den gesellschaftlichen Kontext bei der Beobachtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft aufgegriffen wird (Schimank, 2015a). Weniger metatheoretisch wurde bspw. in der Hochschuldidaktik in der letzten Zeit verstärkt die Frage der professionellen Selbstverortung bzw. der Bedingungen professioneller Arbeit von in der hochschuldidaktischen Praxis Tätigen gestellt und dabei auf Arbeiten und Ansätze professionssoziologischer Herkunft zurückgegriffen (z.B. Stolz 2020; vgl. auch Stichweh, 2013).

Weitere Beispiele ließen sich aufführen. Es zeigt sich hier, dass relevante Grundkategorien der Soziologie für einen forschenden Blick auf Studium und Lehre bemüht werden können: Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Institutionen, Organisation, Interaktion, Sozialisation, Profession und viele mehr. Auffällig ist zugleich, dass die Soziologie in ihren ausdifferenzierten Erscheinungsbildern keine explizite »Zuständigkeit« für die Belange des Hochschulbildungswesens in Anspruch nimmt. Vielmehr liegt in der Bildungssoziologie ein Schwerpunkt auf der schulischen Bildung, die Wissenschaftssoziologie beschäftigt sich eher mit der wissenschaftlichen Forschung als mit der Lehre, in der Organisationssoziologie ist die Hochschule eine von vielen betrachteten Organisationstypen etc.[1]

Dieses Fehlen einer eindeutigen, disziplinär bei der Soziologie anzusiedelnden Perspektive auf Studium und Lehre erklärt sich aus den vielfältigen Nachbarschaften und interdisziplinären Schnittstellen sowie den Ansprüchen anderer disziplinärer Zugänge. Eine enge Verbindung besteht etwa zur (sozialwissenschaftlichen) Hochschulforschung.

1 Diese Einschätzung wird ausweislich der Selbstdarstellungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und ihrer einschlägigen Sektionen und damit zugegebenermaßen etwas pauschal getroffen. Der Vollständigkeit halber sei daher erwähnt, dass in der Sektion Wissenschafts- und Technikforschung der DGS ein Arbeitskreis existiert, der sich explizit mit den Schnittstellen der Wissenschafts- und der soziologischen Hochschulforschung beschäftigt (Hamann et al., 2018). In der bildungssoziologischen Forschung gibt es durchaus institutionalisierte Befassungen mit dem akademischen Lernen, etwa in Gestalt des Nationalen Bildungspanels (NEPS), und die organisationswissenschaftliche sowie allgemein-soziologische Beschäftigung mit der Hochschule findet sich zumindest prominent im Werk einzelner Professuren wieder (z.B. Kühl, 2012; Schimank, 2015a).

Diese ist als ein interdisziplinäres Arbeitsfeld zu Hochschulthemen und Hochschulbelangen charakterisiert (Winter & Krempkow, 2013), nicht aber als eigenständige akademische Disziplin zu verstehen, auch wenn mehrheitlich sozialwissenschaftliche Arbeitsweisen und Begriffsrepertoires sowie methodologische Zugänge zum Einsatz kommen. Ähnliches gilt für die Evaluationsforschung. Diese ist als eine angewandte empirische Sozialwissenschaft zu verorten, die im Feld von Hochschullehre u.a. auf die Untersuchung von Gelingensbedingungen von Lehr-/Lernprozessen sowie auf die Evaluation von Interventionen (bspw. zur Einführung neuer Lehr- und Lernsettings) orientiert ist. Es gibt also keine »Bindestrichsoziologie« (wie etwa die Familien-Soziologie oder die Militär-Soziologie), ebenso wenig wie es eine eigenständige (soziologische) Grundlagentheorie der Hochschule gibt. Gerade letzteres wird vielfach als ein Theoriedefizit markiert (Wissenschaftsrat, 2014), nicht etwa der Soziologie, sondern vielmehr der Hochschulforschung, die im Gegensatz zur Soziologie durchaus eine gewisse Zuständigkeit beansprucht, aber eben nicht als institutionalisierte Disziplin gelten kann (s.o.). Diesem Vorwurf wird in der Hochschulforschung an verschiedenen Stellen damit begegnet, dass sie sich aus dem Angebot (nicht nur, aber eben vielfach) der soziologischen Theorie und Epistemologie inspirieren lässt und mittels Theorien soziologischer Provenienz die Hochschule bzw. das Hochschulbildungssystem auf verschiedenen Ebenen in den Blick nimmt, von der Mikroebene individueller Lehr-/Lernverhältnisse, über die Mesoebene der Organisation bis zur Makroebene der Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Schimank, 2015a; Wilkesmann & Schmidt, 2012; Winter & Krempkow, 2013; Hüther & Krücken, 2018).

Der vorliegende Beitrag widmet sich den verschiedenen skizzierten soziologischen Perspektiven auf den Gegenstand Hochschullehre. Er hat zum Ziel, deren Potenziale für die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis herauszuarbeiten. Die Vorgehensweise dabei ist, exemplarisch Teilgebiete und Gegenstände der Soziologie und angrenzender, interdisziplinärer Arbeitsfelder, die sich mit akademischem Lehren und Lernen beschäftigen, zu skizzieren und in ihrer Relevanz für die Hochschuldidaktik zu diskutieren. Dabei wird auch auf Spannungsfelder, wie sie sich etwa aus dem Vorliegen verschiedener Erkenntnisinteressen ergeben, eingegangen, und es wird versucht, diese Diversität als eine Ressource aufzufassen sowie Brücken über Gräben zu bauen.

2 Gesellschaftstheoretische Rahmung der Zugänge aus den speziellen Soziologien

Organisationstheoretisch, ungleichheitstheoretisch, bildungssoziologisch oder professionssoziologisch inspirierte Studien zu Lehre und Studium nehmen spezifische Ausschnitte und Aspekte des Geschehens im Bereich der Hochschulbildung in den Blick. Sie produzieren dabei wichtige Erkenntnisse und Evidenzen, die praktische Steuerungsrelevanz hinsichtlich der je betrachteten Anwendungsfelder entfalten können. Für ein vertieftes Verständnis der Spannungsverhältnisse, die die Entwicklung von Hochschulbildungssystemen begleiten, ist nichts desto weniger eine gesellschaftstheoretische Kontextualisierung notwendig (Schimank, 2015a). So legen Universitäten unter einem für moderne Gesellschaften typischen und auf Effizienz und Leistungstransparenz ausge-

richteten Steuerungsparadigma, wie dem New Public Management (Pausits et al., 2014), vermutlich ein anderes organisationales Verhalten an den Tag, als sie es unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen täten, die eher eine soziale Schließung und Fokussierung auf die Selbstreproduktion des Wissenschaftsbetriebs begünstigen. Letzteres war lange Zeit eine gängige Funktionsbeschreibung von akademischer Bildung und wird mittlerweile stärker durch breiter angelegte und berufsbildungsbezogene Qualifikationserwartungen an die Hochschulen abgelöst.

Oben wurde bereits angedeutet, dass Lehre und Studium in einem spezifischen gesellschaftlichen Teilsystem realisiert werden, namentlich der Wissenschaft. Diese ist zwar unterscheidbar von anderen gesellschaftlichen Systemen (z.B. Recht, Wirtschaft) und agiert wie alle gesellschaftlichen Subsysteme gemäß eigenen Wertvorstellungen und Normen, steht zugleich aber in Abhängigkeit zu ihnen. So ist die Wissenschaft abhängig von der Bereitschaft der Gesellschaft, die Aufwände für die Finanzierung der Wissenschaft zu akzeptieren, die Mittel dafür müssen durch staatliche Steuereinnahmen erwirtschaftet werden, was je nach konjunktureller Großwetterlage zu Sparzwängen führt etc. (vgl. auch Schimank, 2015a). Damit ist bereits eine makrotheoretische Perspektive zur Erklärung der Funktionsweise moderner Gesellschaften beschrieben, nämlich eine, die die funktionale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme sowie deren Eigenlogiken in den Mittelpunkt der Analyse stellt, aber auch die externen Interessengruppen und teilsystemexterne Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der jeweils anderen Systeme als relevant modelliert (Schimank, 2015a). Um beim Beispiel zu bleiben, bedeutet dies, dass zwar die Wissenschaft abhängig von der gesellschaftlichen Bereitschaft ist, sie zu unterhalten (s.o.), umgekehrt besteht aber auch ein gesellschaftliches Interesse an gut ausgebildeten Fachkräften zur Erhaltung der Funktionsfähigkeit und Innovationskraft des Wirtschaftssystems (und letztlich auch an der Selbsterhaltung des Wissenschaftssystems durch Nachwuchsbildung).

Zur Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Rahmenkonzepts für die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung führt Schimank (2015a) aus, dass die differenzierungstheoretische Perspektive zusätzlich um ungleichheits- und kulturtheoretische Zugänge zu modernen Gesellschaften ergänzt werden müsse und schlägt eine perspektivenintegrative Vorgehensweise bei der Analyse relevanter Probleme der Entwicklung von Hochschulsystemen vor. Dieses Zusammenspiel und seine theoretischen Voraussetzungen sowie empirischen Anschlussfähigkeiten soll hier nicht weiter nachgezeichnet und vertiefend diskutiert werden. Wichtig ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die soziologische Gesellschaftstheorie neben ihren Potenzialen für die Interpretation von Einzelphänomenen im Zusammenhang mit der Wissenschaftssystementwicklung zugleich umfassendere Betrachtungen des gesellschaftlichen Kontextes ermöglicht, in dem sich diese Einzelphänomene jeweils als Analysegegenstände vorfinden.

Zugleich sind natürlich auch die speziellen Zugänge, bspw. der Organisationssoziologie, von allgemeinen oder metatheoretischen Überlegungen inspiriert und entsprechend methodologisch und erkenntnistheoretisch ausgerichtet. Worauf Schimank (2015a) aber hinweist, ist die Notwendigkeit, bei der Interpretation und Nutzung von Einzelbefunden – bspw. zu ungleichheitsrelevanten Aspekten des Bildungszugangs oder zur Reaktion von Hochschulleitungen auf die ihnen in verschiedenen Steuerungsregimes unterschiedlich auferlegte betriebswirtschaftliche Rechenschaftspflicht –

Erklärungsmodelle für Strukturmerkmale moderner Gesellschaften insgesamt im Blick zu behalten, um die Analyseergebnisse zu Einzelphänomenen besser kontextualisieren zu können und Fehlschlüsse in ihrer Interpretation zu vermeiden.

Mit Blick auf die Bedeutung verschiedener disziplinärer Perspektiven für die Entwicklung der Hochschuldidaktik zeigt sich hier vielleicht auch das besondere Potenzial der Soziologie, die in diesem Zusammenhang als Produzentin von metatheoretischem Orientierungswissen aufgefasst werden kann. Blickt man nun in die einzelnen, oben bereits angedeuteten Teilbereiche der Soziologie, lässt sich feststellen, dass dort metatheoretische Argumentationsfiguren, wie sie etwa aus der Differenzierungstheorie stammen, aufgegriffen werden. Dies soll im Folgenden für die Organisationssoziologie, die Soziologie der sozialen (Bildungs-)Ungleichheit sowie für professionssoziologische Ansätze in ihrem jeweiligen Verhältnis zur Hochschuldidaktik diskutiert werden.

3 Hochschule als Organisation

Die Organisationssoziologie hat in den vergangenen Jahrzehnten viele Bilder zur Beschreibung dessen, was die Hochschule ausmacht, geprägt. Diese oszillieren zwischen der Universität als »Mülleimerorganisation« bzw. organisierte Anarchie (Cohen, March & Olsen, 1972), als lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976), als Expertenorganisation oder professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1983), als multiple Hybridorganisationen (Kleimann, 2019) oder als Korporative Akteure (Krücken & Meier, 2006), um nur einige zu nennen (vgl. zusammenfassend Kehm, 2012). Sie alle betonen, dass Hochschulen sich in verschiedener Hinsicht von anderen Organisationsformen unterscheiden und dass es sich dabei nicht nur um Unterschiede zwischen verschiedenen Organisationstypen handelt. So wäre die Feststellung, dass sich eine Hochschule als Teil des öffentlichen Dienstes von einem gewinnorientierten, privaten Unternehmen unterscheidet, wenig überraschend. Dass es aber auch deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Organisationsformen innerhalb eines Segments ähnlicher Organisationen gibt, wie etwa zwischen Hochschulen und Ordnungsämtern, die beide öffentliche Dienstleistungen erbringen, macht den Fall der Hochschule als spezifischem Organisationstyp bereits interessanter.

Bei der Frage, was genau die erklärungsbedürftigen Unterschiede ausmacht, lässt sich an der oben bereits angedeuteten Situation anschließen, dass zum einen für Hochschulen generell gilt, dass zwei verschiedene Systemlogiken unter einem gemeinsamen Dach zu einer ›friedlichen Koexistenz‹ finden müssen, namentlich der Wissenschaftsbetrieb und die Verwaltung, und zum anderen, dass die inhaltliche Gestaltung der Hochschulbildung durch die Logiken zweier verschiedener Systeme gesteuert wird, namentlich der des Systems Wissenschaft sowie gleichzeitig derjenigen des (stärker staatlich beaufsichtigten) Bildungssystems.

Die »friedliche Koexistenz« von Wissenschaft und Verwaltung erweist sich immer wieder als fragil, etwa, wenn in der Wahrnehmung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Bürokratieaufwüchse beim Ausfüllen von Formularen zur Abrechnung von Dienstreisen wieder einmal überborden oder die Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen wieder einmal als vollständig sachfremd und wissenschafts-

feindlich zu markieren sind. Das letztgenannte Beispiel der Akkreditierung, als bürokratische Zumutung, ist zugleich geeignet, die Spannungen zu verstehen, die sich aus der Gleichzeitigkeit wissenschaftlicher und bildungsbürokratischer Ansprüche an die Hochschulbildung ergeben. Warum führen aber diese Spannungsfelder im Bereich der Wissenschaft und der Hochschulbildung regelmäßig zu öffentlich ausgefochtenen Kontroversen, während ähnliche Probleme, die in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes ebenfalls bestehen, zumindest dort, wo Professionelle in Handlungs- und Entscheidungsautonomie agieren müssen, wie etwa in der Justiz, vergleichsweise geräuschlos verhandelt werden? Vermutlich ist dies durch den Prozess zu verstehen, in dem Hochschulen überhaupt erst zu Organisationen geworden sind bzw. zu Organisationen umfunktioniert wurden, nachdem sie ihrem Selbstverständnis gemäß traditionell eher als Institution zu bezeichnen gewesen wären. Dieser Unterschied ist durchaus nicht sophistisch. Vielmehr ist für Organisationen – der organisationssoziologischen Definition nach – kennzeichnend, dass sie einen hierarchischen Aufbau, eine sich daraus ergebende Struktur (die sogenannte Aufbauorganisation) haben sowie ein von den Organisationsmitgliedern geteiltes Ziel oder einen geteilten Zweck. Ferner wird die Organisation durch die Mitgliedschaft derjenigen definiert, die sich ihr zugehörig fühlen, eben weil sie sich entschieden haben, das gemeinsam geteilte Organisationsziel erreichen zu wollen. Die Mitgliedschaft ist wiederum mit der Übernahme von Pflichten verbunden (ebenso wie mit dem Genuss von Rechten), die sich als Aufgaben verstehen lassen, die in Arbeitsteilung und für den Zweck der gemeinsamen Zielerreichung durchgeführt werden, und sie endet typischerweise, wenn sich das Organisationsmitglied in Widerspruch zu den Organisationszielen verhält (vgl. zur Einführung in die Organisationstheorie Kühl, 2011).

Alle diese Merkmale lassen sich durchaus auch auf die Hochschule anwenden. Auch Hochschulen haben einen hierarchischen Aufbau und sind im Inneren durch verschiedene Leitungsebenen gesteuert. Studiengänge werden arbeitsteilig von mehreren Lehrenden durchgeführt und definieren ein Organisationsziel, nämlich wissenschaftlichen Nachwuchs in einer bestimmten akademischen Disziplin auszubilden. Auch bei aller Freiheit, die Lehrende genießen (zumindest, wenn sie im Hauptamt lehren, weil sie nach langen Jahren der Selbstausbeutung und Selbstaufopferung eine unbefristete Stelle erhalten haben), unterliegen sie in der Aufgabenerledigung einer gewissen Aufsicht. Diese wird mittels verschiedener Instrumente, von der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation bis zur Lehrverpflichtungsverordnung, wahrgenommen.

Zugleich gibt es eine Reihe von Aspekten, die das Bild von der Hochschule als Organisation stören und sie eher als Institution charakterisieren lassen. Während die Beschreibung dessen, was eine Organisation ausmacht, eher zweckbezogene Aspekte in den Vordergrund stellt, wohnt der Hochschule eine Komponente inne, die für ihre Charakterisierung als Institution, also eine eher wertegetriebene Form der gesellschaftlichen Integration, sprechen. Entsprechend der »Idee der Universität« (Schelsky, 1963) lässt sich der Charakter der Hochschule als gesellschaftlich anerkannte Institution gerade daran ablesen, dass sie als unhinterfragtes und entsprechend sozial etabliertes Konzept eines gewissen Maßes an Unbestimmtheit und Diffusität bedarf (ebd., zit.n. Krücken, 2011, S. 110). Diese Merkmale stehen naturgemäß in einem Spannungsverhältnis zur Lesart von Hochschulen als Organisationen, in der diese auf das Erreichen spezifischer bzw. konkretisierter, wissenschaftlicher, aber auch wissenschaftspolitischer Ziele ausgerich-

tet sind (wie bspw. die Steigerung der Zahl von Absolventinnen und Absolventen, Steigerung des Forschungsoutputs etc.). Die Anerkennung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den zentralen Leistungsbereichen der Wissenschaft speist sich eben nicht aus ihrer Mitgliedschaft in einer bestimmten Hochschule und ihrer Subordination unter spezifische strategische Ziele eines konkreten Hochschulstandortes, sondern vielmehr aus ihrer Zugehörigkeit zu einer überörtlich vernetzten akademischen Community. Auch wenn die Organisation durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen versucht, Anreize für wissenschaftliche Produktivität zu setzen, ist doch die Motivation dafür in den meisten Fällen nicht die Aussicht auf eine Leistungsprämie, sondern auf eine steigende Reputation in der weltumspannenden Wissenschaftsgemeinde. Das Abstrahlen des Glanzes eines gewonnenen Wissenschaftspreises auf die Heimatuniversität ist für den oder die Belohnten selbst bestenfalls ein zusätzlicher glücklicher Umstand, aber nicht das Ziel der eigenen Bemühungen.

Wichtiger als Anreize und Organisationsmitgliedschaft oder gar die Subordination unter strategische Ziele der Organisation, die von ihren verschiedenen Leitungsebenen aufgrund wissenschaftspolitisch begründeter Priorisierungen ausgerufen werden, ist dementsprechend Handlungs- und Entscheidungsautonomie. An genau dieser Stelle entstehen dann typischerweise innerhalb von Hochschulen Konflikte, weil Lehrende, die sich in ihrer Identität als autonome und gemäß disziplinärer Interessen entscheidende Professionelle bedroht fühlen, den Umstand der Bedrohung nicht umstandslos hinnehmen, sondern durch verschiedene Strategien reagieren, um ihre Interessen zu schützen, rangierend von innerer Emigration bis zu eloquent vorgetragener Fundamentalkritik an den Zumutungen der zeitgenössischen Universitätsentwicklung (vgl. Schimank, 2015b).

In den letzten drei Jahrzehnten waren derlei »Zumutungen« im Gewand des Neuen Steuerungsmodells für die Hochschulen besonders spürbar, und es lässt sich an dieser Hochschulsteuerungsreform nachempfinden, welche Konfliktlinien in der Organisationsumwelt Hochschule bestehen. Inspiriert vom Steuerungsparadigma des New Public Management (Pausits et al., 2014; Seyfried & Pohlenz, 2021) wurde die Hochschulautonomie auf der Ebene ihrer Leitungen (bezüglich zu treffender Entscheidungen, bspw. im Bereich der Besetzung von Professuren) gestärkt. Durch gleichzeitige Rechenschaftspflicht und Leistungstransparenz sollte Wettbewerb zwischen Hochschulen sowie im Inneren von Hochschulen stimuliert werden. Daraus, so die Hoffnung, würden sich Profilierungen ergeben, mit denen Hochschulen ihre Stärken ausbauen und ineffiziente Bereiche langfristig »absterben« lassen (Pellert, 2002). Ein Mittel der Leistungstransparenz waren (bzw. sind) Leistungsindikatoren, die jedoch weitgehend auf leicht quantifizierbare Sachverhalte (eingeworbene Drittmittel, publizierte Artikel, Absolventenzahlen) beschränkt sind. Aus der entsprechenden Steuerungslogik ergeben sich zumindest potenziell Konfliktlinien mit dem beschriebenen Selbstverständnis des Wissenschaftsbetriebs als disziplinär vernetzte Gemeinschaft von autonom agierenden Professionellen: Zum einen unterstellen die quantifizierenden Indikatoren eine individuelle Zurechenbarkeit von Leistungen. Diese ist zwar gemäß der Wettbewerbslogik des Steuerungsmusters funktional, trifft aber auf ein Umfeld, welches »hochgradig von Kollaboration und Kooperation abhängig ist« (Seyfried & Pohlenz, 2021, S. 55), ganz ungeachtet des durchaus bestehenden Wettbewerbs in der Wissenschaft, nämlich den um »die beste Idee«. Zum anderen provozieren quantifizierende Indikatoren zumindest

potenziell opportunistische Anpassungseffekte, beispielsweise in Form von Zitationskartellen zur Steigerung der eigenen Sichtbarkeit mittels gegenseitiger Zitation in Gruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Paradoxerweise reagieren die Steuerungsebenen auf bereits vermutete derartige Beeinflussungsversuche der Leistungsschau durch immer engmaschigere Kontrollverfahren (bzw. eine stärker ausgeklügelte Indikatorik), so dass die eigentliche Idee der Reform, nämlich Autonomie im Gegenzug für Rechenschaft und Leistungstransparenz zu gewähren, ad absurdum geführt wird. Dieses Phänomen wird in der Organisationstheorie als Principal-Agent-Phänomen oder auch Paradoxon beschrieben. Damit ist gemeint, dass ein Auftraggeber (Prinzipal; hier bspw. eine Hochschulleitung) einem Auftragnehmer (Agent; hier bspw. individuelle Lehrende) einen gewissen Aktionsspielraum zur Erfüllung einer Aufgabe einräumt (hier bspw. die Erfüllung einer Zielvereinbarung). Gleichzeitig ist kennzeichnend, dass es eine Informationsasymmetrie zu Lasten des Prinzipals gibt, der nur begrenzt die Art der Aufgabenerfüllung überwachen kann und dadurch veranlasst ist, das Kontrollregime zu verstärken, um eine zu befürchtende Unehrlichkeit (hier bspw. Beeinflussung von Indikatoren durch Anpassungen an die Belohnungslogik) zu vermeiden. Durch die Verschärfung des Kontrollregimes wird zugleich der Handlungsspielraum des Agenten eingeschränkt und dieser dadurch veranlasst, neue Wege zur Bewahrung der Informationsasymmetrie zu seinen Gunsten zu suchen, weil gerade die Informationsasymmetrie Handlungsspielräume zur Verfolgung eigener Ziele eröffnet (Grossmann & Hart, 1983). In diesem Sinne wird die gewährte Autonomie und (vermeintliche) Selbststeuerung der Hochschulen um den Preis eines institutionalisierten Misstrauens zwischen den verschiedenen Steuerungsebenen erkauft (Seyfried & Pohlenz, 2021). Für die zukünftige Gestaltung von Hochschullehre und Wissenschaft allgemein stellt sich mithin die Frage, wie das organisationale Arrangement bestmöglich gestaltet und Leistungstransparenz frei von verzerrenden Einflussmöglichkeiten umgesetzt werden kann.

Diese Diskussion soll hier nicht vertieft werden, vielmehr steht im Zentrum, was die Hochschuldidaktik mit organisationstheoretischen Überlegungen dieser Art anfangen kann. Diese Frage kann mit Blick auf zwei verschiedene Ebenen diskutiert werden, nämlich zum einen die hochschuldidaktische Forschung und zum anderen die hochschuldidaktische Praxis.

Hochschuldidaktische Forschung befasst sich naturgemäß schwerpunktmäßig mit der Gestaltung von Lehr-/Lernverhältnissen und nimmt Aspekte der Wirksamkeit bestimmter Lehr-/Lernarrangements in den Blick sowie Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in Studium und Lehre. Zudem richtet sie den forschenden Blick nach innen und beschäftigt sich mit Fragen der Professionalität und bestehender Professionalisierungsdefizite sowie darauf abgestimmter Strategien (z.B. Stolz, 2020). Insofern sie dabei ihrerseits interdisziplinär und multiperspektivisch vorgeht, ist es kaum möglich, den gesamten Korpus hochschuldidaktischer Forschungsthemen und Befunde zu überblicken. Gleichwohl lässt sich vermuten, dass angesichts der schwerpunktmäßigen Befassung mit den genannten Themen eher die Mikroebene des hochschulischen Lehrens und Lernens in den Blick genommen wird. Die beschriebenen Ansätze der Organisationstheorie beziehen sich hingegen weitgehend auf die Mesoebene. Diese ist zwischen der gesellschaftlichen Großstruktur, die mittels gesellschaftlicher Grundla-

gentheorien gefasst wird (Makroebene; vgl. Abschnitt 2) und dem individuellen Handeln in konkreten Lehr-/Lernsettings angesiedelt. Insofern von der Mesoebene des institutionellen und organisationalen Arrangements Wirkungen für die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernsettings ausgehen (von der institutionalisierten Belohnungslogik und Anreizstruktur bis zur Frage der Gestaltungsspielräume und des Gestaltungswillens von Hochschulleitungen bei der Institutionalisierung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung), ist es sicher mindestens von Vorteil, wenn nicht unerlässlich, die Schnittstellen der verschiedenen Ebenen theoretisch zu reflektieren und in die Gestaltung des eigenen Ansatzes für die hochschuldidaktische Forschung und in die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten einzubeziehen.

Die hochschuldidaktische Praxis ist vielfach mit Akzeptanzproblemen im Wissenschaftsbetrieb konfrontiert. Eine der Reaktionen darauf ist es, die Reflexion über die eigene Professionalität zu verstärken, was sich als Ursachensuche im eigenen Wirkungskreis interpretieren lässt. Das ist sicher für sich genommen wertvoll, zugleich muss aber gesagt werden, dass eine stärkere Rezeption organisationstheoretischer Überlegungen zu den Besonderheiten der Hochschule Aufschluss darüber geben könnte, dass etwaige Akzeptanzschwierigkeiten des Wissenschaftsbetriebs gegenüber der Hochschuldidaktik und daraus resultierende Abwehrreaktionen sich möglicherweise auch als eine Identitätsbehauptung in Reaktion auf eine wahrgenommene Identitätsbedrohung (Schimank, 2015b) interpretieren lassen. Diese wird ggf. durch eine – ebenfalls wahrgenommene – Einschränkung von Handlungs- und Entscheidungsautonomie ausgelöst, je nachdem, welcher Beratungs- und Forschungsauftrag der Hochschuldidaktik übertragen wurde und mit welchen Eingriffsmöglichkeiten in die Handlungsroutinen der Lehrpraxis sie bei ihrer Institutionalisierung mandatiert wurde oder sich in der Kommunikation mit den Lehrenden selbst mandatiert.

4 Soziologie der sozialen Ungleichheit, Bildungssoziologie und Hochschulentwicklung

Soziale Ungleichheit ist eines der zentralen Schlüsselthemen der Soziologie (z.B. Kreckel, 1992) und zugleich einer ihrer zentralen Begriffe, weil er zur Analyse der Strukturmerkmale von Gesellschaften eingesetzt werden kann (ebd.). Als analytische Kategorie der Sozialwissenschaft wohnt dem Begriff inne, dass er sich nicht (oder zumindest nicht vordringlich) mit normativen Kategorien, wie etwa dem Empfinden von Ungerechtigkeit beschäftigt, auch wenn diese durchaus als das Ergebnis von Ungleichheitsverhältnissen denkbar ist. Ebenfalls werden durch den Begriff der sozialen Ungleichheit keine natürlichen oder religiös sowie ideologisch begründeten Unterschiede zwischen Menschen in den Blick genommen. Auch für diese gilt natürlich, dass sie im Ergebnis zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen führen können, wie etwas das Geschlecht in patriarchalischen oder die Hautfarbe in rassistischen Gesellschaftsordnungen. Im Sinne einer analytischen Kategorie beschreibt soziale Ungleichheit im engeren Sinne die »Begünstigung und Bevorrechtigung einiger (und die) Benachteiligung und Diskriminierung anderer« (Kreckel, 1992, S. 15).

Zusätzlich zu dieser ersten Annäherung ist zu betonen, dass bereits durch den Begriff *soziale* Ungleichheit zum Ausdruck gebracht wird, dass diese durch die gesellschaftlichen Umstände hergestellt wird (vgl. Hradil, 2006), mithin auf gesellschaftlich gemachte und daher prinzipiell veränderbare Zustände abhebt. In seiner Definition präzisiert Hradil (2006) weiterhin, dass für das Zustandekommen sozialer Ungleichheit im Sinne unterschiedlich vorteilhafter Lebensbedingungen und unterschiedlich verteilter Zugriffsmöglichkeiten auf gesellschaftlich begehrte und zugleich knappe Ressourcen die Positionen von Menschen im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge verantwortlich sind (ebd.). Für die Positionierung von Menschen in der Sozialstruktur hat die Soziologie über die Zeit ein mannigfaltiges Repertoire an Bildern gezeichnet, die den gesellschaftlichen und individuellen Lebensumständen der jeweiligen Epoche zu entsprechen versucht haben: Modelle der Sozialstruktur als Klassen- oder Schichtgesellschaft im Sinne einer mehr oder weniger streng hierarchischen Struktur von Positionen, die zugleich an Machtverhältnisse zwischen dem »Oben und Unten« gekoppelt sind. Je nach Provenienz werden dabei soziale Mobilität und Auf- bzw. Abstiegsmöglichkeiten zwischen den Klassen und Schichten mehr oder weniger stark betont.

Jüngere Modelle der Sozialstruktur betonen zudem die Wirksamkeit von Lebensstilpräferenzen und Milieuzugehörigkeiten, also Aspekte jenseits der »harten Währung« einer Verfügung über vornehmlich materielle Ressourcen. Hinzu treten individualisierungstheoretische Perspektiven, die von einer fortschreitenden Auflösung der Bindungskraft sozialer Gruppierungen insgesamt ausgehen (Beck, 1986). Aufgabe dieses Abschnittes in einem Sammelband über Hochschuldidaktik ist es nicht, die in unzähligen Lehrbüchern zu den Grundbegriffen der Soziologie gesammelten Überlegungen zum Begriff der sozialen Ungleichheit zu paraphrasieren. Vielmehr sollen diese auf eine Arbeitsdefinition verdichtet werden, mit der die Bedeutung des Konzepts für die Hochschuldidaktik in Forschung und Praxis herausgearbeitet werden kann. In diesem Sinne ist es wichtig, auf den Aspekt der gesellschaftlich ungleich verteilten Zugriffschancen der Individuen auf gesellschaftlich begehrte Ressourcen abzuheben. Die Notwendigkeit dieser Fokussierung ist darin begründet, dass (höhere) Bildung als eine solche Ressource begriffen werden kann, weil mittels der Verfügung über Bildung (und in erster Linie über Bildungszertifikate) die Verteilung von Positionen im Berufsleben maßgeblich entschieden wird. Die Position im Berufsleben wiederum hat einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Lebenschancen, nämlich durch das vermittelte Einkommen, das soziale Kapital und das Prestige der Tätigkeit.

Entsprechend sind soziale Ungleichheit als solche sowie die Mechanismen, die zu ihrem Zustandekommen und ihrer Persistenz beitragen, auch ein zentraler Gegenstand der Bildungssoziologie, die ihrerseits eine wichtige Bezugswissenschaft der Hochschuldidaktik ist. Interdisziplinäre Schnittstellen finden sich zudem in der Sozialisationsforschung, die die gemeinsamen Gegenstände von Bildungswissenschaften und Soziologie in den Blick nimmt, wie etwa die sozialen Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse für verschiedene Zielgruppen unterschiedlich erfolgreich verlaufen und entsprechend zu einer pädagogischen bzw. hochschuldidaktischen Gestaltungsaufgabe werden, für die soziologisches Wissen über Ungleichheitsrelationen als Inspirationsquelle dienen kann. Nicht zuletzt anhand der (mittlerweile eingestellten) Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie lässt sich eine lange Tradition von Initiativen zur

Kultivierung einer entsprechenden interdisziplinären Betrachtung von Bildungsprozessen als Prozessen sozialer Reproduktion erkennen.

Der Abbau von sozialer Ungleichheit beim sozial strukturierten Zugang zu Bildungschancen ist ein humanistischer Wert, den die Soziologie als eine Wissenschaft verfolgt, die gesellschaftliche Zustände nicht als natur- oder gottgegeben akzeptiert, sondern als menschlich gemacht und daher als auf der Basis von Analyse und Kritik veränderbar ansieht. Dies bedeutet zugleich, dass bei der Bewertung der Auswirkungen sozialer Ungleichheitsverhältnisse auf die Lebenschancen einzelner Individuen wissenschaftlich nicht begründbare und zeitlich variable Vorstellungen von Gerechtigkeit nicht die Basis der Analyse bilden können. Vielmehr besteht mit dem Leistungsprinzip eine weitere Kategorie in der soziologischen Forschung zu und Bewertung von Ungleichheitsverhältnissen, mittels derer konkrete Zustände analysiert und hinsichtlich ihrer Funktionalität für das Gelingen sozialen Zusammenlebens in modernen Gesellschaften bewertet werden können. Kommt es zum Beispiel zu Benachteiligungen beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, ohne dass diese durch eine fehlende Leistungsfähigkeit und fehlenden Leistungswillen begründet sind, ist dadurch das Leistungsprinzip als tragende Säule des Verständnisses des Lebens in einer modernen Gesellschaft verletzt. In einer solchen sind individuelle Entfaltungschancen ein Wert an sich, und die beschriebenen Zustände wären entsprechend als dysfunktional zu markieren.

Vielfach wird gerade mit Blick auf die Hochschulbildung generell in Zweifel gezogen, ob beim Zugang zu ihr das Leistungsprinzip überhaupt durchgängig wirksam ist oder ob es vielmehr eine sozial geschlossene Selbstreproduktion bei der Auswahl der an Hochschulbildung Teilnehmenden gibt. Diese Frage ist Gegenstand unüberblickbar vieler Studien der bildungssoziologisch inspirierten Forschung über Hochschulen und zum Bildungszugang im Hochschulbereich. Viele Befunde deuten darauf hin, dass es durchaus soziale Ungleichheitseffekte beim Zugang zu höherer Bildung bzw. bei der erfolgreichen Teilnahme gibt. Diese ergeben sich beispielsweise aus der kulturellen Bedeutung sozialer Codes für die erfolgreiche soziale Integration in den akademischen Betrieb (Tinto, 1975) sowie aus Unterstützungsleistungen, die Eltern mit eigener akademischer Bildungsbiographie ihren Kindern auf dem Weg in deren akademisch geprägte Bildungs- und Berufskarriere als Ressource mitgeben können, worauf Kinder aus nicht-akademischen Haushalten entsprechend nicht zurückgreifen können (vgl. zu den Befunden zur sozial strukturierten Teilnahme an höherer Bildung Mauermeister, 2022). Umgekehrt ist es stattdessen so, dass Studierende, die aus nicht-akademisch geprägten Familienhintergründen stammen, durch unmittelbar erzielte Bildungsrenditen überhaupt erst Akzeptanz für die gewählte Entscheidung zur Bildungsinvestition in ihren Familien sicherstellen müssen. Dies wird vielfach als ein Grund dafür gewertet, dass Kinder aus nicht-akademisch geprägten Haushalten größere Probleme haben, zeitlich vergleichsweise lang gestreckte Studiengänge, zumal mit ungewissem Ausgang hinsichtlich des zu erwartenden beruflichen Verwertungsnutzens der erworbenen (oder in Aussicht stehenden) Bildungszertifikate, durchzuhalten bzw. dafür, dass sie sich von vornherein gegen die unsichere Bildungsinvestition entscheiden (Boudon, 1974). Nicht zuletzt durch diesen Effekt wird die soziale Selektivität des Hochschulzugangs sowie die soziale Struktur der an akademischer Bildung Teilnehmenden weiter zementiert.

Die wissenschaftspolitischen Initiativen zur Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre, nicht zuletzt in Form der Gründung von Fachhochschulen, können als ein Versuch gewertet werden, die beschriebenen ungleichen Startchancen zu egalisieren und dadurch zu einer gesellschaftlichen Öffnung hochschulischer Bildung beizutragen.

Neuere Diskurse um die steigende studentische Heterogenität und Diversität greifen das Problem der sozialen Schließung sowie das wissenschafts- und bildungspolitische Ziel einer sozial breiter gestreuten Teilnahmemöglichkeit an höherer Bildung ebenfalls auf. Neben einem rein humanistischen Motiv der Bereitstellung gleicher Startchancen für alle Gesellschaftsmitglieder, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ihrer persönlichen Merkmale etc., treten dabei auch pragmatische und bildungsplanerische Intentionen. So sieht sich der Hochtechnologiestandort Deutschland in einer Situation des demographischen Wandels mit einer sinkenden Zahl gut ausgebildeter Fachkräfte konfrontiert. Die Hochschulen ihrerseits haben das Szenario der Schrumpfung und der damit einhergehenden Beschneidung von Budgets aufgrund zurückgehender Studierendenzahlen vor Augen. Die demographische Entwicklung führt dementsprechend bei vielen wissenschafts- und bildungspolitisch Verantwortlichen zu dem Schluss, dass es notwendig sei, Begabungsreserven zu heben und die Teilnahme an akademisch qualifizierenden Bildungsgängen auch für solche Personen attraktiver zu machen, die bislang von einer Teilnahme an höherer Bildung abgesehen hätten (bspw. Eltern und Alleinerziehende, beruflich Qualifizierte und Lernende auf dem zweiten Bildungsweg, internationale Studierende, Studierende mit Handicap etc.).

Für die Hochschuldidaktik sind die gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu den Mechanismen und praktischen Auswirkungen der sozialen (Bildungs-)Ungleichheit wiederum in zweierlei Hinsicht von Relevanz. Zum einen kann die Entwicklung von heterogenitäts- und diversitätssensiblen Lehr-/Lernumgebungen und -verhältnissen als ein Gestaltungsauftrag in ihrer unmittelbaren Zuständigkeit angesehen werden. Dafür ist es sicher hilfreich, im Einzelnen (und in angemessenerer Detaillierung, als es in diesem knappen Sammelbandbeitrag möglich ist) das Konzept der sozialen Ungleichheit und Bildungsungleichheit zu rezipieren und die Motivationen für die Teilnahme an höherer Bildung sowie die Erwartungen an das entsprechende Bildungsinvestment von Individuen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Vorprägung besser zu verstehen. Gleiches gilt für das Verständnis der sozialen Struktur von Hochschulmitgliedern, in der bei aller affirmativen Bemühung seitens der Wissenschafts- und Bildungspolitik auch weiterhin soziale und »subkulturelle« Schließungsmechanismen als persistent vermutet werden können.

Zum anderen kann auch im Zusammenhang mit Theorien zur sozialen (Bildungs-)Ungleichheit und durch vorliegende Befunde der entsprechenden Forschung der reflektierende Blick nach innen inspiriert werden. So steht zu vermuten, dass ungeachtet aller Zahlen zu einer steigenden Heterogenität der sozialen Hintergründe von Studierenden, die derzeitig aktiven Forschenden und Praktizierenden in der Hochschuldidaktik sich in der Mehrzahl nicht aus Personen rekrutiert, die als Trägerinnen und Träger von ungleichheitsrelevanten Diversitätsmerkmalen zu bezeichnen wären. Dementsprechend ließe sich in der jetzigen Generation der Hochschuldidaktik vor dem Hintergrund der hier andiskutierten Theorien und Befunde das eigene Verhältnis zu den sich wandelnden Qualifizierungserwartungen, die an ein akademisches Studium

mittlerweile von der Mehrzahl der Studierenden gerichtet werden und die sich jenseits zweckfreier, intellektuell inspirierender Bildungserlebnisse einsortieren lassen, kritisch hinterfragen.

5 Profession und Risiken der De-Professionalisierung

Im letzten Abschnitt soll die soziologische Lesart des Professionsbegriffs erläutert und in ihrer Relevanz für die Hochschuldidaktik diskutiert werden. Grund hierfür ist, wie in den Abschnitten zu organisations- und ungleichheitstheoretischen Überlegungen auch, dass eine soziologische Perspektive die in der Hochschuldidaktik geführten Diskussionen nach vorliegender Ansicht bereichern kann. Die Frage der eigenen Professionalität ist in der Hochschuldidaktik (zumindest ausweislich der Themenschwerpunkte und Beiträge der vergangenen Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschuldidaktik sowie verschiedener ad-hoc Arbeitsgruppen in der Gesellschaft) immer wieder disziplininterner Gegenstand für Debatten sowie Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung (vgl. Stolz, 2020).

In professionssoziologischer Perspektive ist die Entstehung von Professionen wiederum als ein Ergebnis funktionaler Differenzierungsprozesse moderner Gesellschaften zu verstehen (Stichweh, 2013), die zur Entwicklung von Fach- und Spezialwissen in akademischen Disziplinen geführt haben. Dieses Wissen wird zur Bearbeitung von Problemlagen von Klienten eingesetzt. Damit sind Professionen u.a. durch eine Beziehung zwischen dem oder der Professionellen (der oder die über spezialisiertes Wissen verfügt) und einem Klienten (der oder die auf dieses Wissen zur Problemlösung mit Bezug auf einen »zentralen Aspekt menschlichen Lebens in der Gesellschaft« (Stichweh, 1996, S. 53) angewiesen ist), definiert.

Weitere Aspekte des Professionsbegriffs werden in verschiedenen Definitionen aufgegriffen, wie etwa in der von Luhmann (2002, S. 148), der

- »den Rekurs auf bestmögliches Wissen,
- die prinzipiell riskante und vom Scheitern bedrohte Anwendung dieses Wissens bei gleichzeitiger normativer Orientierung an erfolgreicher Praxis,
- die Realisierung bedeutender gesellschaftlicher Werte wie Rechtsdurchsetzung, Gesunderhaltung oder Erziehungserfolg,
- eine Abschirmung des eigenen Arbeitsbereiches nach außen,
- die prestigeträchtige Zugehörigkeit zur Profession und
- interne kollegiale Unterstützung«

als zentrale Merkmale beschreibt.

Wichtiger als die Arbeit an Definitionen scheint jedoch zweierlei zu sein: Zum einen, auf Dynamiken hinzuweisen, die zu Bedeutungsverschiebungen der Begriffe geführt haben. Zum anderen die Bedeutung des spezifisch soziologischen Professionsbegriffs im Vergleich zu bspw. pädagogischen Konzepten, wie einem interaktionistischen oder auf Arbeitsbündnisse zwischen Professionellem und Klienten bezogenen Professionsbegriff herauszustellen (Schütze, 1996; Oevermann, 1996; vgl. auch Combe & Hel-

sper, 1996, 2002). Die Bedeutungsverschiebungen beziehen sich auf die Einbeziehung des Professions*wissens* als relevante Kategorie (Schützeichel, 2018). Dadurch wird eine Unabhängigkeit von der Person des oder der Professionellen erreicht, die in den oben beschriebenen Definitionen stärker betont wird: Der oder die Professionelle als Mitglied einer (mehr oder weniger institutionalisierten) Gemeinschaft, die über ein geschütztes Spezialwissen sowie standardisierte und kodifizierte Verfahren zu dessen Konsolidierung, Vermehrung und Anwendung verfügt. In dieser Definition ist notwendigerweise eine Machtasymmetrie im Verhältnis zu den Klienten angelegt, die ihrerseits gegenüber der Expertise des Professionellen sowie der gesamten Gemeinschaft der jeweils »zuständigen« Professionellen ein hohes Vertrauen in deren Problemlösungskompetenz aufbringen müssen. Der stärkere Bezug auf das eingesetzte Wissen an sich ermöglicht es, zum einen näher zu spezifizieren, welche Art professionellen Wissens für die Problemlösung überhaupt relevant ist (praktisches Wissen, wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen etc.), und zum anderen, die auf der Seite der Klienten vorhandenen Wissensbestandteile in die soziale Praxis der professionellen Problemlösung einzubeziehen (Schützeichel, 2018).

Dieser Aspekt ist für die Praxis der Hochschuldidaktik von besonderer Bedeutung, weil er impliziert, dass im Sinne eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996) die gemeinsame Aushandlung der Ziele (und Vorgehensweisen) in den Problemlösungsprozessen zum Gegenstand der professionellen Problembearbeitung gemacht wird und die verschiedenen Wissensressourcen dabei eine jeweils distinkte, aber nicht notwendigerweise hierarchische Rolle spielen. Diese Gleichrangigkeit verschiedener Wissensressourcen kann jedoch Fluch und Segen zugleich sein, weil sie es ermöglicht, die professionelle Kompetenz der zur Problemlösung angetretenen Hochschuldidaktik prinzipiell in Zweifel zu ziehen: Die hochschuldidaktische Praxis im Sinne einer problembearbeitenden Beratungspraxis für Lehrende und die Qualitätsverbesserung ihrer Lehre ist aller Erfahrung nach oft dadurch belastet, dass das spezifische wissenschaftliche Wissen der hochschuldidaktischen Professionellen als Quelle der Problemlösung für praktische Probleme der Lehrdurchführung nicht hinreichend akzeptiert und vielmehr die Bedeutung von Praxis- und Erfahrungswissen (mit Verweis auf die langjährige Lehrkarriere) über das abstrakt-theoretische Wissen gestellt wird. Die Rolle von hochschuldidaktischer Beratung als professionelle Tätigkeit wird dadurch prinzipiell anzweifelbar gemacht, was alle Professionalisierungsbemühungen ins Leere laufen lässt.

Wie lässt sich mit diesem Problem umgehen? An dieser Stelle schließt sich der Kreis der Darstellung verschiedener soziologischer Ansätze in ihrer Bedeutung für die Hochschuldidaktik: In Abschnitt 2 wurden die verschiedenen Reaktionen von Lehrenden auf die »Zumutungen der Hochschulreform« als Identitätsbehauptung gegenüber Identitätsbedrohungen (Schimank, 2015b) interpretiert. Entsprechend sind Akzeptanzprobleme, mit denen die hochschuldidaktische Beratungspraxis sicher zu kämpfen hat, nicht notwendigerweise ein Problem der Beratungsresistenz einzelner Lehrender oder der Professionalitätsdefizite einzelner hochschuldidaktischer Praktikerinnen oder Praktiker. Vielmehr spiegelt sich in ihnen ein Kampf um grundlegendere Identitätsmerkmale und Werte wider, der in der Folge von Änderungen im organisationalen Arrangement der Hochschullehre als Verschiebung im innerinstitutionellen Machtgefüge zu Gunsten zentraler Leitungsebenen (Zechlin, 2011; Pohlenz, 2015) geführt wird. Entsprechend

ist eine angemessene Reaktion auf Akzeptanzprobleme nicht unbedingt eine weitere Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis (abgesehen davon, dass diese generell natürlich immer wünschenswert ist), quasi im Sinne einer Attribuierung der fehlenden Akzeptanz auf eigene Defizite bei der Verfügung über Kompetenzen und Expertise. Vielmehr wäre darzustellen und dafür zu werben, dass das Feld zur Austragung von identitätsbezogenen Kämpfen nicht notwendigerweise die hochschuldidaktische Praxis der Qualitätsentwicklung ist, sondern eher andere wissenschaftspolitische Arenen, wie die Umstellung von Wissenschaft auf wissenschaftsfremde Bewertungsmodi (vgl. Abschnitt 2 zur Einführung von neuen Steuerungsverfahren).

Paradoxerweise ließe sich sogar vermuten, dass eine immer feingliedriger auf abstrakt-theoretischem, wissenschaftlichem Expertenwissen beruhende hochschuldidaktische Beratungspraxis zu einer De-Professionalisierung der Lehrenden beiträgt, und zwar durch eine potenzielle Delegitimierung des bei den Lehrenden verfügbaren Praxiswissens darüber, was »gute Lehre« im Kern ausmacht. In diesem Sinne ist für eine gute Balance zwischen evidenzbasiertem und erfahrungsgestütztem Wissen über die Lehre als Ausgangsbasis für ein fruchtbares Arbeitsverhältnis zwischen professionell unterstützender Hochschuldidaktik und ihren Zielgruppen auf Seiten der Lehrenden zu plädieren.

6 Abschließende Betrachtung

Im sozialen Subsystem Hochschulbildung und Wissenschaft kommt der Soziologie die Rolle zu, Phänomene wie etwa Konfliktlinien zwischen verschiedenen Interessengruppen zu beschreiben und theoretisch sowie empirisch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Die Reflexion des Zusammenhangs zwischen dem Handeln auf der individuellen Ebene konkreter Lehr-/Lernverhältnisse einerseits und den *Struktureigentümlichkeiten* (sensu Norbert Elias) des Hochschulbildungssystems erlaubt es, solche Konfliktlinien besser zu verstehen und zu adressieren.

Die hier diskutierten Perspektiven der Soziologie stehen stellvertretend für die Vielfalt soziologischer Grundkategorien und Ansätze. Sie sind zugleich nicht ohne Bedacht aus dieser Vielfalt ausgewählt worden. Mit einer organisationstheoretischen Betrachtung des sozialen Subsystems Hochschulbildung können die verschiedenen Ebenen, über die hinweg Konfliktlinien bestehen, theoretisch und empirisch umfassend adressiert werden und zum Verständnis dieser Konfliktlinien beitragen. Dies kann wiederum zu einem besseren Verständnis der eigenen Rolle und Position hochschuldidaktischer Beratungspraxis auf dem umkämpften Feld der Hochschulreform beitragen. Soziale Ungleichheit als Grundkategorie der (Bildungs-)Soziologie baut zudem eine Brücke zum Wissenskorpus anderer Bezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik, wie etwa der Bildungswissenschaften. Spezifisch soziologische Aspekte, wie ein entscheidungstheoretisch aufzuklärendes Studienwahlverhalten und Theorien zur sozialen Integration als Determinante für den Studienerfolg können der Hochschuldidaktik wichtige Hinweise zu kritischen Aspekten der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements liefern, die sich etwa auf Strategien zum Aufbau sozialen Kapitals als erfolgskritische Ressource beziehen und eher mit der Gestaltung der Universität als sozialer Welt, als mit der Gestaltung

von konkreten Curricula zu tun hat. Dies bedeutet nicht, dass eine Selbstrestriktion der Hochschuldidaktik in Forschung und Praxis auf eben die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernprozesse zu beklagen wäre, aber die thematische Ausrichtung und der Erhalt ihrer Vielfalt bedarf auch der kontinuierlichen Reflexion und der Unabhängigkeit von den Verläufen der Themenkonjunkturen. In der Zeit der plötzlichen Umstellung auf eine Digitalisierung der Lehre im Zuge der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, dass die Priorisierung von bestimmten Themen potenziell zu einer Posteriorisierung anderer Themen führen kann.

Als letzter Aspekt wurden Profession und Professionalität als soziologische Kategorien und ihre Bedeutung für die Hochschuldidaktik diskutiert. Diesbezüglich liegt die Deutungshoheit keineswegs bei der Soziologie, andere disziplinär geprägte Begriffsbestimmungen stehen durchaus zur Verfügung. Insofern die soziologische Interpretation des Professionsbegriffs aber auf die Rolle von Professionellen in einer funktional differenzierten (Wissens-)Gesellschaft rekurriert und zugleich in jüngerer Zeit neben der sozialen Funktion der Professionen selber auch die Rolle des von ihnen »gehüteten« Wissens einbezieht, hilft der soziologische Professionsbegriff dabei, eine Brücke zwischen den verschiedenen Ebenen zu schlagen, die für die Leistungserbringung im System Hochschulbildung und Wissenschaft relevant sind, namentlich die Mikro-, Meso- und Makroebene. Quer zu diesen Ebenen wurde in der jüngeren Vergangenheit auch über die Rolle und Ansiedelung von »third-space professionals« (Whitchurch, 2012) bzw. »Hochschulprofessionellen« (Kehm, Merkator & Schneijderberg, 2010) diskutiert. Diese zeichnen sich durch eine Verortung *zwischen* dem Wissenschaftsbetrieb im engeren Sinne einerseits und der klassischen Linienverwaltung – also im third space – aus, und zugleich dadurch, dass sie Aufgaben im Bereich der Lehrentwicklung mit wissenschaftlichen Methoden bearbeiten (bspw. in der Lehrevaluation oder der Hochschuldidaktik). Neben einer weitgehend fehlenden Verankerung im Wissenschaftsbetrieb (die bspw. durch eine Ansiedelung an einer entsprechend denominierten Professur leichter zu erreichen wäre), haben die entsprechenden Einrichtungen, vielfach Stabsstellen oder Verwaltungseinheiten, mit Akzeptanzproblemen in den eigentlichen Zielgruppen zu kämpfen. Inwieweit diese Akzeptanzprobleme wiederum ein Ausdruck von Identitätsbehauptungen (s.o.) sind oder sich auf Professionalitätsdefizite der jeweils handelnden Personen (bspw. im Sinne des Fehlens eigener Erfahrungen in der Lehre) beziehen, ist Gegenstand einer anhaltenden Debatte zu Fragen der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik.

Der entsprechend entstehende Raum für die Analyse der Gelingensbedingungen hochschuldidaktischen Handelns (insbesondere in der Beratung) erlaubt es wiederum, die diskutierten Aspekte von Hochschulen als Sozialsysteme insgesamt einzubeziehen. Damit ist die Hoffnung verbunden, eine Inspirationsquelle für die Weiterentwicklung einer interdisziplinären hochschuldidaktischen Forschung und Beratungspraxis eröffnet zu haben.

Literatur

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In *Administrative Science Quarterly, 17*, 1–25.

Combe, A. &. Helsper, W. (Hg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–48). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grossmann, S. J. & Hart, O. D. (1983). An Analysis of the Principal-Agent Problem. *Econometria, 51*(1), 7–45.

Hamann, J., Kaldewey, D., Bieletzki, N., Bloch, R., Flink, T., Franzen, M., … Serrano Velarde, K. (2018). Herausforderungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung. Eine kollektive Standortbestimmung. *Soziologie, 47*(2), 187–203.

Hradil, S. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hüther, O. & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany – Recent Developments in an International Perspective*. Cham: Springer.

Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation*, (S. 17–26). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehm, B., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle!? Die unbekannten Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE.at), 5*(4), 23–39.

Kleimann, B. (2019). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education, 77*, 1085–1102. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0321-7

Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Krücken, G. (2011). Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20(2), 102–116.

Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G.S. Drori, J.W. Meyer & H. Hokyu (Eds.), *Globalization and organization. World society and organizational change* (S. 240–257). Oxford: Oxford University Press.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, S. (2012). Zur Einführung einer neuen ›Kunstwährung‹ an den Hochschulen – Die Vergleichs- und Tauschfunktion von ECTS-Punkten. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid, (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 325–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Mauermeister, S. (2022). *Eingeschrieben und geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten*. Reihe Hoch-

schul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pausits, A., Zheng, G. & Abebe, R.T. (2014). *New public management in higher education – International overview and analysis*. Edition Danube University Krems, Austria.

Pellert, A. (2002). Hochschule und Qualität. In T. Winter (Hg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis* (S. 21–31). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Pohlenz, P. (2015). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In M. Fuhrmann, J. Güdler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, 51*, 26–44. Berlin: DUZ-Medienhaus Verlagsgesellschaft.

Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann.

Schimank, U. (2015a). Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung, 37*(4), 80–99.

Schimank, U. (2015b). Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In V. Groddeck & S.M. Wilz (Hg.), *Formalität und Informalität in Organisationen* (S. 277–298). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–276). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schützeichel R. (2018). Professionswissen. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seyfried, M. & P. Pohlenz, P. (2021). Institutionalisiertes Misstrauen und Leistungserbringung in Hochschulen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 51–62). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.

Stolz, K. (2020). *Hochschuldidaktische Professionalität: Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik*. Magdeburg.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *1*, 89–125.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*, 1–19.

Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of »Third Space« professionals*. London: Routledge.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hg.). (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winter, M. & Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg/Berlin. Abgerufen von https://www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hof o-2013.pdf

Wissenschaftsrat (2014). *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier*. Bonn.

Zechlin, L. (2011). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der »unternehmerischen Hochschule«. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41–60). Wiesbaden: Springer.

Pädagogische Hochschulentwicklung vor dem Hintergrund beruflicher Bildung

Taiga Brahm & Ulrike Weyland

Zusammenfassung: *Pädagogische Hochschulentwicklung stellt ein mögliches Modell dar, um notwendige Veränderungen von Studium und Lehre an den Hochschulen zu begleiten. Vor dem Hintergrund der Hochschuldidaktik als Wissenschaft wird im vorliegenden Beitrag erörtert, inwieweit es zwischen der pädagogischen Hochschulentwicklung und der beruflichen Bildung inhaltliche Querverbindungen gibt. Dabei sind verschiedene Parallelen, u.a. aufgrund der Zielsetzungen der beiden Systeme, erkennbar. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass innerhalb der Wirtschaftspädagogik das Handlungsfeld der Hochschulbildung eine zunehmende Rolle spielt. Diesbezüglich wird diskutiert, welche Rolle der Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung in der Wirtschaftspädagogik spielen kann und wie im Umkehrschluss Ansätze der beruflichen Bildung für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht werden können.*

Schlagworte: *Wirtschaftspädagogik, Curriculumentwicklung, Hochschulbildung, Handlungsorientierung, Forschendes Lernen*

1 Thematische Hinführung

Das Personal für die berufliche Bildung wird primär im Rahmen der universitären Aus- und Weiterbildung in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgebildet, sofern es sich um kaufmännische und gewerblich-technische Fachrichtungen handelt (Abweichungen gibt es in den Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungsberufe). Damit adressiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugleich vielfältige Zielgruppen: Lehrpersonen an Schulen sowie Ausbilderinnen/Ausbilder in Unternehmen und weitere pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus stehen auch die Lernenden an den beruflichen Schulen sowie die Auszubildenden und Praktikantinnen/Praktikanten in betrieblichen Einrichtungen im Zentrum der Forschung zur beruflichen Bildung. Weitergehend beschäftigt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Fragen der Ausgestaltung des Berufsbildungssystems. Diese disziplinären Bezugspunkte gerade über die Professionalisierung des Lehrpersonals und mit Blick auf die

systemischen Fragen legen eine gegenstandsbezogene Verbindung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Hochschuldidaktik nahe. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich Forschende aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – als Disziplin, die sich mit der beruflichen Bildung beschäftigt – auch mit hochschuldidaktischen Fragestellungen auseinandergesetzt haben. Hierzu gehören etwa Untersuchungen zur Curriculumentwicklung (z.B. Jenert, 2016), Erforschungen der Lernkultur an Hochschulen (z.B. Gebhardt, 2012), Untersuchungen zum Hochschulmanagement (z.B. Zellweger Moser, 2007) oder der Ansatz der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler, 2016), der im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen wird. Aufgrund der u.a. durch die Bologna-Reformen verstärkten Orientierung an der beruflichen Verwertbarkeit des Hochschulstudiums wurde auch die Nutzbarkeit wirtschaftspädagogischer Ansätze für die Hochschulbildung und die Hochschuldidaktik thematisiert und kritisch diskutiert (Gerholz & Sloane, 2015). Die von Gerholz und Sloane (2015) ausgerufene Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz greift dabei eine mögliche Querverbindung zur Hochschuldidaktik auf. Eine weitere Annäherung kann über das Prinzip der (Allgemein-)Bildung hergestellt werden, das bereits Kerschensteiner (1904/1966) in seiner klassischen Berufsbildungstheorie mit der beruflichen Bildung verankert sah: »Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung« (Kerschensteiner, 1966 [1904], S. 94). Auch Spranger betonte die Bedeutung der beruflichen Bildung für die Allgemeinbildung: »*Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf*.« (Spranger, 1926, S. 162; Hervorhebung im Original). Diesbezüglich konstatiert Schelten: »Resümierend ist zu sagen, dass die klassische Berufsbildungstheorie eine Überwindung des Gegensatzes zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung theoretisch geschaffen hat.« (Schelten, 2005, S. 128). In der beruflichen Bildung wurde also das Spannungsfeld zwischen der (beruflichen) Verwertbarkeit von Kompetenzen und einer (Persönlichkeits-)Bildung der Lernenden bereits früh adressiert und konstruktiv diskutiert.

Vor dem Zielhorizont einer gegenseitigen Befruchtung von Hochschulbildung und beruflicher Bildung werden im folgenden Beitrag zwei Fragestellungen adressiert, innerhalb derer die gegenständliche Verdeutlichung über die Wirtschaftspädagogik als disziplinäre Ausrichtung erfolgt bzw. repräsentiert wird:

a) Wie kann pädagogische Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik verankert werden?
b) Welchen Beitrag kann die Wirtschaftspädagogik zur Hochschulentwicklung leisten?

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick zunächst auf die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik[1] als einer zentralen Disziplin der beruflichen Bildung und auf ihre zentralen Forschungs- und Handlungsfelder. In diesem Zusammenhang wird auch der Ansatz der Pädagogischen Hochschulentwicklung konturiert. Darauf aufbauend wird

1 Im Beitrag erfolgt eine Fokussierung auf die Wirtschaftspädagogik, da es hier bereits Vorarbeiten zum Verhältnis von Hochschuldidaktik/Hochschulentwicklung und Wirtschaftspädagogik gibt.

für zwei wesentliche Ansätze der Wirtschaftspädagogik[2] reflektiert, welche Bedeutung diese in der Hochschuldidaktik als Wissenschaft entfalten.

2 Pädagogische Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik

Um den Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik einzuordnen, ist es zunächst notwendig, die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als Disziplin näher zu beleuchten.

2.1 Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als Disziplin

Die Entstehung der Wirtschaftspädagogik ist zunächst eng mit der Betriebswirtschaftslehre verbunden (Euler, 2001). Aufgrund der Gründung so genannter Handels- und Fortbildungsschulen entstand ein Bedarf an Lehrpersonen für ökonomisches Fachwissen (Sloane, 2001). In der Folge entwickelte sich eine Fachmethodik der Betriebswirtschaftslehre, die auch ›Handelsschulpädagogik‹ genannt wurde (vgl. ebd.). Die so genannten Handelshochschulen führten sodann um die Jahrhundertwende eine Ausbildung von Lehrpersonen für kaufmännische Schulen ein, aus der sich ab 1912 – mit der Einführung eines entsprechenden Studiengangs an der Handelshochschule Berlin – das Studium zum Diplom-Handelslehrer (parallel zum Diplom-Kaufmann) entwickelte (Sloane, 1997). Seit Ende der 1920er Jahre kann die Wirtschaftspädagogik als eigenständige Forschungs- und Lehrdisziplin bezeichnet werden (Euler, 2001). Die Konstituierung als Wissenschaftsdisziplin leitete auch erste Diskussionen darüber ein, wie sich die Wirtschaftspädagogik als Disziplin zwischen Pädagogik und Ökonomie positionieren kann (Zabeck, 1998)[3]. Nach 1945 folgte dann eine erste Hinwendung zur Ökonomie durch die Betonung des Berufsprinzips (Euler, 2001) oder Berufskonzepts (Kupka, 2006). Mit dem Berufskonzept werden verschiedene Funktionen verbunden u.a. die Allokationsfunktion sowie die Selektionsfunktion (z.B. Gerholz & Brahm, 2014; Kupka, 2006).

Aufgrund der Veränderungen in den 1960er Jahren (Bildungsreform, Sputnik-Schock) entwickelten sich neue (empirische) Forschungsfelder wie die Bildungsökonomie und die Qualifikationsforschung (Euler, 2001). Damit verbunden war einerseits eine weitere Verbindung zur Wirtschaftsforschung, andererseits wurde innerhalb der Disziplin durchaus diskutiert, inwieweit die Wirtschaftspädagogik ökonomischen Zielsetzungen folgen solle (Euler, 2001). In Analogie zu den Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften vollzogen sich in der Wirtschaftspädagogik unterschiedliche

---

2 Darüber hinaus gibt es weitere Modelle, welche in der Wirtschaftspädagogik wie auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eine breite Anwendung finden (z.B. der gemäßigte Konstruktivismus), welche hier nicht zur Illustration verwendet werden, da sie gleichsam als Argument anderer Disziplinen dienen könnten, dass die Hochschulentwicklung sich dort verorten könnte.

3 Diese Frage steht nicht im Zentrum dieses Kapitels und wird im Folgenden hier ausgeblendet. Hinweise dazu finden sich z.B. bei Jongebloed (2000), Zabeck (1992) und Aff (2008).

Akzentuierungen, so beispielsweise die Entwicklung einer »Theorie der sozialökonomischen Erziehung« (Enggruber, 2000, S. 23; Sloane, 2001)[4]. Dieser Ansatz verfolgt im Kern das Ziel, sozialökonomische Lebenssituationen unter pädagogischen Kriterien zu analysieren (Euler, 2001). Diese Dualität zwischen Pädagogik und Ökonomie, die sich in der beruflichen Bildung und damit in der Wirtschaftspädagogik immer wieder zeigt, wird auch in folgendem Zitat von Sloane (2001) deutlich: »Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung sozialökonomischer und -kultureller Lebenswelten setzt als erstes eine pädagogische Perspektive voraus, die zur Bewertung eben dieser Lebenssituation führen kann. Als zweites können so Interventionen bestimmt werden, um diese Lebenssituation zu stabilisieren resp. zu verändern.« (Sloane, 2001, S. 168).

Historisch gesehen hat sich die berufliche Bildung und damit auch die Wirtschaftspädagogik erst in ihrer weiteren Entwicklung außerschulischen Feldern geöffnet. Neben der Schule stand hier zunächst vor allem der Betrieb als weitere Wirkungsstätte (sozio-)ökonomischen Handelns im Zentrum der Überlegungen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise die betriebliche Weiterbildung ab ca. den 1980er Jahren zum Gegenstand wirtschaftspädagogischer Forschung und erfährt auch vermehrte Aufmerksamkeit der Berufsbildungspolitik (Büchter, 2004). Damit hat sich die Wirtschaftspädagogik in Bezug auf ihr ursprüngliches Erkenntnisobjekt der kaufmännischen Berufsbildung erweitert und schließt in der Folge neben der betrieblichen Weiterbildung auch die Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen ein (Enggruber, 2000), womit sich zugleich – wie noch im Folgenden ausgeführt wird – fachlich affine Bezüge zu zentralen Feldern von pädagogischer Hochschulentwicklung herstellen lassen.

Im Mittelpunkt der beruflichen Bildung steht ganz generell gesprochen die Förderung der »Handlungskompetenz von Menschen in sozialökonomischen Feldern« (Sloane, 2001, S. 173). Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass auch die Hochschulen als mögliches Gestaltungsfeld beruflicher Bildung und damit als Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2015) zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, in dem dieser drei Dimensionen akademischer Bildung herausstellt, die als Reflexionsgrundlage für die Ausgestaltung eines jeden Studienprogramms dienen sollen: Mit Bezug zur *Fachwissenschaft* sollen Akademiker*innen sich in einer forschenden Haltung Wissen aneignen, evaluieren und kommunizieren können. Als zweites ist die *Arbeitsmarktvorbereitung* zu erwähnen, die auf die Entwicklung individueller Kompetenzprofile mit Zukunftspotenzial zielt. Und als dritte Dimension akademischer Bildung wird die *Persönlichkeitsbildung* erwähnt, welche auf wissenschaftliche Integrität und die aktive Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft zielt.

Neben der Schule und dem Betrieb als Gegenstandsbereich wird somit auch die Hochschule als ein Ort gesehen, an dem Lernende auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Demzufolge ist auch die Hochschule als ein Erkenntnisobjekt der Wirtschaftspädagogik zu betrachten. Dabei eignet sich die Wirtschaftspädagogik insofern als Bezugsrahmen für die pädagogische Hochschulentwicklung, als dass es für die Weiterentwicklung der Lehre an den Hochschulen wichtig ist, über »zeitgemäße und realisti-

4 Zurückgehend auf Twardy und Sloane (vgl. Enggruber, 2000; Euler, 2001).

sche Strukturvorstellungen über die sozialökonomische Realität« (Sloane, 2001, S. 174) zu verfügen. Hervorzuheben ist als weiteres Argument, dass die Wirtschaftspädagogik eine duale Betrachtung institutioneller und didaktischer Geschehnisse vornimmt (vgl. ebd.), d.h. das Lernen als pädagogischer Prozess und dessen institutionelle Einbettung in eine bestimmte Organisation werden gleichsam berücksichtigt. So erfordert die Gestaltung des Lernens die Berücksichtigung der jeweiligen organisatorisch-kulturellen Rahmenbedingungen an den Hochschulen.

Aus der Disziplingeschichte kann also gefolgert werden, dass die pädagogische Hochschulentwicklung ein relevantes Forschungs- und Gestaltungsfeld der Wirtschaftspädagogik darstellt.

2.2 Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung

Im Folgenden wird der gemeinsam mit Dieter Euler und Tobias Jenert von der Erstautorin entwickelte Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung kurz eingeführt (Brahm et al., 2016) und auf Querverbindungen zur beruflichen Bildung geprüft.

Entstanden ist das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung aus der Beobachtung, dass es zwar vielfältige Initiativen zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre gibt, diese aber oftmals keine nachhaltige Wirkung entfalten (Euler, 2013). Gleichzeitig kann eine Vielzahl an Forschungs- und Gestaltungsbemühungen identifiziert werden, die sich zwar z.T. überschneiden, aber als distinkte Zugänge zu betrachten sind.

Zu nennen ist hier für den deutschsprachigen Raum die sehr traditionsreiche Hochschuldidaktik, die neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden an den Hochschulen u.a. auch Beratungsansätze, die Unterstützung der insbesondere überfachlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden sowie Beiträge zur Curriculumentwicklung oder zur Evaluation umfasst (z.B. Wildt, 2005; Merkt, 2014). In der Hochschuldidaktik wurde von Flechsig (1975) bereits früh konstatiert, dass diese vielfältige Handlungsbereiche umfasst. Identifiziert wurden dabei fünf Handlungsebenen, die neben der Planung und Gestaltung von Lernsituationen (Handlungsebene 5) sowie der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen (Handlungsebene 4) auch die »Festlegung der organisatorischen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der Hochschule« (S. 3) (Handlungsebene 1) beinhalten. Handlungsebene 3 und 4 betonen die Entwicklung von Studiengängen und -modellen sowie einzelner Phasen von Studiengängen. Sie können somit bereits der Studienprogrammentwicklung zugeordnet werden, die auch in der anglo-amerikanischen Tradition des »curriculum development« als eigenständiger Zugang verfolgt wird (Jenert, 2011). Die fünf Handlungsebenen wurden von Wildt (1979) sowie Webler und Wildt (1979) noch um eine sechste Ebene erweitert, in der die Vernetzung mit den gesellschaftlichen Subsystemen, Tätigkeitsfeldern und Berufen als Handlungsfeld identifiziert wurde.

Auch am Beispiel der Studienprogrammentwicklung lässt sich eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre identifizieren: Punktuelle Veränderungen werden durch lokale Entwicklungsprozesse erreicht, diese werden aber oftmals nicht an andere Hochschulen transferiert. Folglich sind neben der Hochschuldidaktik und der Studienprogrammentwicklung auch Konzepte zur Organisationsentwicklung notwendig, um nachhaltige Veränderungen zu ermöglichen. Besonders

deutlich wird dies am Beispiel der Bologna-Reformen. Hier wurden mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge umfassende Strukturveränderungen auf der Programmebene angestoßen, was aber allein nicht ausreichte, um die tatsächlich umgesetzten Lehr- und Studienpraktiken umfassend zu verändern (Brahm et al., 2016) und den angestrebten »shift from teaching to learning« (Barr & Tagg, 1995) zu erreichen.

Darüber hinaus gibt es sowohl international wie auch national verschiedene Ansätze der Hochschulforschung, zu der verschiedene Disziplinen beitragen, u.a. die Soziologie, die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und die Wirtschaftswissenschaft. Im Zentrum dieser Forschung stehen die Studierenden (z.B. Studienverläufe) sowie die Situation des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen (Hinz & Strauß, 2021).

Das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung verfolgt das Ziel, die verschiedenen Zugänge in einem übergreifenden Ansatz zu vereinen. Dabei wurde der Begriff der pädagogischen Hochschulentwicklung aus dem anglo-amerikanischen Diskurs um *educational development* bzw. *academic development* abgeleitet (siehe auch Merkt, 2014). *Academic development* wird gemäß Gosling (2001) über sechs Aufgabenfelder resp. Ziele definiert: (a) Curriculum Design mit Fokus auf die Lehr- und Prüfungspraxis, (b) Entwicklung der Lehrenden, (c) Strategie- und Organisationsentwicklung, (d) Unterstützung der (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden, (e) Diskussionen über das Lehren und Lernen sowie die Ziele von Hochschullehre, (f) »scholarship of teaching and learning« im Sinne einer forschungsorientierten Haltung bei der Weiterentwicklung von eigener Lehre durch die Lehrpersonen.

In der Gesamtschau verbindet das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung die verschiedenen Entwicklungsansätze in einem Bezugsrahmen. Dabei besteht das Modell zunächst aus drei Ebenen, die in einem Zusammenhang stehen, also als nicht voneinander unabhängig zu sehen sind (Abb. 1; Brahm et al., 2016, S. 27–28):

- »Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Studierenden und – damit verbunden – Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen und Kursen
- Ebene der Studienprogramme: Gestaltung von Profil und Zusammenwirken der Kurse in einem Studiengang
- Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule«.

Die erste Ebene zielt auf die Kompetenzentwicklung von Lehrenden und Studierenden und weist damit Parallelen zur Wirtschaftspädagogik auf, die ebenfalls die Aus- und Weiterbildung von Bildungspersonal wie auch der Lernenden in der beruflichen Bildung adressiert. Dabei müssen Gestaltungsmaßnahmen, die auf der Ebene der Lernumgebungen ansetzen, auch die Rahmenbedingungen auf der curricularen und/oder organisationalen Ebene berücksichtigen. Gleiches gilt für Initiativen, die auf den anderen beiden Ebenen initiiert werden. Wird beispielsweise der Ansatz Forschendes Lernen als übergreifendes Prinzip in einem Studienprogramm eingeführt, ist z.B. zu analysieren, welche fachlichen Voraussetzungen bei Studierenden und Lehrenden vorliegen (sollten). Gleichzeitig ist es notwendig, die organisationalen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule zu beachten, ob beispielsweise genug Lehrkapazität zur Umsetzung

bzw. Begleitung Forschenden Lernens zur Verfügung steht. Außerdem sind prüfungsorganisatorische Fragen zu klären, die sich ebenfalls auf der Ebene der Organisation wiederfinden.

Letztlich benötigen Veränderungen auf den drei beschriebenen Ebenen ein unterstützendes Veränderungsmanagement, das in der Mitte des Modells als *Change Management/Change Leadership* verankert ist. Auch hier findet sich eine Analogie zur Wirtschaftspädagogik bzw. zur beruflichen Bildung: So sind die Organisationsentwicklung oder das Change Management ebenfalls typische Gegenstandsbereiche, mit denen sich die Wirtschaftspädagogik befasst – ausgehend von betrieblichen Veränderungsprozessen (Sloane, 2001). Eingebettet sind die Entwicklungsinitiativen schließlich im Sinne der oben geschilderten Anlehnung an das academic development in Diskussionen um die strategischen Ziele von Studium und Hochschule.

Abb. 1: Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Quelle: Brahm et al., 2016, S. 29; aufbauend auf Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010).

Strategische Ziele für Lehre und Studium

Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung und didaktische Designs

Change Management/ Change Leadership

Ebene der Studienprogramme: Gestaltung des Profils und der Kohärenz eines Studiengangs

Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen

Das skizzierte Modell dient als heuristische Strukturierungshilfe, um das Arbeitsfeld der pädagogischen Hochschulentwicklung einerseits zu bestimmen und andererseits auch Querverbindungen zwischen den Teilbereichen zu verdeutlichen.

3 Ausgewählte Ansätze der beruflichen Bildung und ihre Anwendung in der pädagogischen Hochschulentwicklung

Ausgehend von dem Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung wird nun im Umkehrschluss gefragt, inwieweit Ansätze der beruflichen Bildung bereits Eingang in die Hochschule gefunden haben. Dies wird im Folgenden anhand von zwei in der beruflichen Bildung oft verwendeten Ansätzen erörtert.

3.1 Systematisierungsprinzipien für die Gestaltung von Curricula

Seit geraumer Zeit werden in der beruflichen Bildung und darüber hinaus drei grundlegende Systematisierungsprinzipien zur Strukturierung von Curricula diskutiert: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip sowie das Persönlichkeitsprinzip (Reetz, 1984, 2000), die nach Reetz (1984) zugleich in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Eine ähnliche Sichtweise findet sich für die Curriculumgestaltung in Hochschulen (Huber, 1995; Gerholz & Sloane, 2015). Auch hier werden Wissenschaft, Beruf und Person als Zielfelder beschrieben. Die eingangs bereits erwähnten drei Dimensionen akademischer Bildung umfassen gemäß den »Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt« des Wissenschaftsrats (2015) die (Fach-)Wissenschaft (Wissenschaftsprinzip), Arbeitsmarktvorbereitung (Situationsprinzip) und Persönlichkeitsbildung (Persönlichkeitsprinzip). Ähnlich wurde dies auch von Baethge et al. (2003) in den sogenannten »Konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen« betont, in dem u.a. für die berufliche Bildung drei übergreifende Zielsetzungen herausgestellt wurden: »(1) die Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit, (2) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und (3) die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit« (Seifried & Weyland, 2021, S. 2).

Mit Blick auf die Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung ist ergänzend hinzuzufügen, dass dem *Situationsprinzip* ein bedeutsamer, aber nicht ausschließlicher Stellenwert zukommt. Historisch betrachtet stellten betriebliche Situationen den Kern der Ausbildung von kaufmännischen und Handwerks-Berufen dar (Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Dabei besagt das Situationsprinzip, dass die Curricula die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Lernenden zum Ausgangspunkt nehmen (Reetz, 2000), die problemorientierte Bearbeitung dieser Situationen sollte aber im Rückgriff auf fachlich gestützte Ansprüche eines jeweiligen Unterrichts erfolgen, womit das *Wissenschaftsprinzip* in Ergänzung tritt (Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Das Situationsprinzip stellt zugleich den Ausgangspunkt des in der beruflichen Bildung gängigen Lernfeldkonzeptes dar (Seifried & Weyland, 2021),[5] das aus der »Kritik am mangelnden Zusammenwirken der Lernorte des dualen Systems« (Tramm & Naeve-Stoß, 2020, S. 312) entstand. Die

5 Durch das Situationsprinzip sollen sich also die in Bildungsgängen zu entwickelnden Kompetenzen aus den Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Handlungssituationen der Lernenden ableiten lassen (Gerholz & Sloane, 2015). Allerdings stellt sich gerade mit Blick auf die Digitalisierung die Frage, inwieweit diese Handlungsanforderungen – insbesondere die zukünftigen – überhaupt bestimmt werden können (Gerholz & Sloane, 2015; Euler, 2018).

Orientierung an Lernfeldern wurde von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 beschlossen. Die Lernfeldkonzeption bricht die traditionelle Strukturierung des Berufsschulunterrichts an Fächern auf (Degen et al., 2019). Lernfelder orientieren sich an konkreten beruflichen Handlungssituationen und werden über kompetenzorientierte Ziele beschrieben. Folglich sollen Lernfelder »die anzustrebende berufliche Handlungskompetenz« (Kremer & Tramm, 2011, S. 3) der Lernenden adressieren. Gemäß der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule gehört es zu deren »… Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu ermöglichen« (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 2). In dem Zusammenhang wird weiter die Zielsetzung betont, die Auszubildenden »zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung« (ebd.) zu befähigen. Hier wird das *Persönlichkeitsprinzip* deutlich.

Diese Trias aus Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip ist unter dem Stichwort der Handlungskompetenz auch in der Hochschulbildung bereits frühzeitig von Bedeutung. In der Folge der Bologna-Reformen wurden als Konkretisierungen die Employability (im Sinne der Arbeitsmarktbefähigung der Absolventinnen und Absolventen) sowie das kompetenzorientierte Lernen betont (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.D.; Müller, 2016). Ähnlich wie in der beruflichen Bildung (Sloane, 2009) wird auch für den Hochschulkontext die Gefahr einer verkürzten Interpretation der Kompetenzorientierung im Sinne einer reinen beruflichen Verwertbarkeit gesehen (Brahm & Jenert, 2013). Dabei wurde in der 7. Bologna-Folgekonferenz in Bukarest 2012 neben der »Employability« auch das Ziel, Studierende zu selbstbewussten und kritischen Menschen heranzubilden, betont (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.D.).

Gerholz und Sloane (2015) weisen ergänzend darauf hin, dass die Programmatik der meisten Studienprogramme auf Hochschulebene trotz der angestrebten Kompetenzorientierung noch sehr stark dem Wissenschaftsprinzip verhaftet ist (Gerholz & Sloane, 2015). Ausnahmen stellen beispielsweise programmatische Ansätze im Modus Forschenden Lernens dar. Die aus historischer Sicht nachvollziehbare Orientierung an der fachsystematischen Struktur der Wissenschaften findet sich sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international (vgl. ebd.). In diesem Sinne könnte die Hochschulbildung von der beruflichen Bildung profitieren, wenn Erkenntnisse, die beispielsweise aus den gehaltvollen Diskussionen rund um das Lernfeldkonzept entstanden sind, an den Hochschulen genutzt würden. Eine mögliche Adaption des Lernfeldkonzepts auf die Curriculumentwicklung an Hochschulen findet sich bereits bei Gerholz und Sloane (2015).

3.2 Handlungsorientierung als zentrales didaktisches Gestaltungsprinzip

Im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung ist auch die didaktische Ausgestaltung der Lernfelder besonders bedeutsam. In der beruflichen Bildung entwickelte sich »durch die intensive Rezeption handlungspsychologischer Konzepte […] seit den 1970er-Jahren das Interesse am Wechselspiel von kasuistischem Lernen einerseits und systematischem Lernen andererseits« (Tramm & Naeve-Stoß, 2020, S. 311). In der Folge wurde Handlungsorientierung seit den 1980er Jahren als nicht unumstrittenes, aber zentrales

didaktisches Gestaltungsprinzip[6] diskutiert (Czycholl & Ebner, 2006; Sloane, 2001). Hier kommt erneut der doppelte Zielbezug der beruflichen Bildung zum Tragen: Einerseits trägt die berufliche Bildung dazu bei, die Lernenden auf die spätere Berufsausübung vorzubereiten, andererseits leistet sie einen Beitrag zur Allgemeinbildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung.

Handlungsorientierung bzw. handlungsorientierter Unterricht bedeutet, dass der Lernende in der Lernsituation selbst überlegt und systematisch handeln kann (Reetz & Seyd, 2006, S. 237). Dabei soll »eine Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln, von Wissen und Tun« (Czycholl, 2009, S. 173) erreicht werden. Das Prinzip wurde in den »Didaktischen Grundsätzen« der Kultusministerkonferenz (1997) konkretisiert, indem das Ziel, »junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen der Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit« zu befähigen, ausformuliert wurde (Herkner & Pahl, 2020, S. 193).

Für die pädagogische Hochschulentwicklung lassen sich ebenfalls relevante Prinzipien von Handlungsorientierung identifizieren:

a) Handlungsorientierung ist eng mit der Forderung verbunden, dass Lernende Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz entwickeln. Dabei ist zu betonen, dass der Erwerb von Wissen eine Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz darstellt (Tramm & Rebmann, 1998).
b) »Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln)« (Herkner & Pahl, 2020, S. 194).
c) In der Handlungsorientierung wird gemäß der Handlungstheorie davon ausgegangen, dass menschliches Handeln bewusst und zielorientiert erfolgt sowie in seinem Ablauf kognitiv gesteuert wird (Aebli, 1994). Dabei wird angestrebt, dass Lernende Handlungen möglichst vollständig umsetzen, d.h. diese selbständig planen, durchführen, überprüfen, ggf. anpassen und reflektieren (Herkner & Pahl, 2020).
d) Die Handlungen sollten »ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.« (ebd., S. 193).

Darüber hinaus wird als Kennzeichen des handlungsorientierten Unterrichts angeführt, dass durch die Lernprozesse multiple Perspektiven eingenommen und verschiedene Kontexte durchdacht werden sollen (Kultusministerkonferenz, 1997). Ebenfalls wird Handlungsorientierung im Zusammenhang mit kooperativem Lernen gesehen, da dieses den Austausch verschiedener Sichtweisen und Herangehensweisen unterstützt (Euler & Walzik, 2007; Konrad & Traub, 2019).

6 Handlungsorientierung wird neben anderen Prinzipien auch als eine mögliche Begründungslinie von Lernzielen herangezogen. In diesem Fall bedeutet Handlungsorientierung, dass sich Unterricht im Lernfeldkonzept vorwiegend an handlungssystematischen Strukturen orientiert und damit fachsystematische Strukturierungen abgelöst werden (auch wenn diese in eine Analyse der Lernfelder durchaus einfließen) (vgl. Czycholl & Ebner, 2006, S. 44).

Zur Umsetzung der Handlungsorientierung können vielfältige Methoden im Unterricht zum Tragen kommen: Häufig genannt werden in diesem Zusammenhang projektbasiertes Lernen, erfahrungsorientiertes Lernen, Planspiele (im Kontext der beruflichen Ausbildung auch Übungsfirma oder virtuelles Unternehmen), Fallstudien und Rollenspiele (Bonz, 2006; Arnold et al., 2016). Konzepte von Handlungsorientierung müssen sich daran messen lassen, welche Erfahrungen sie den Lernenden ermöglichen. Es geht also nicht darum, wie etwas gelehrt wird, sondern wie das Lernen zu gestalten ist.

Wird Handlungsorientierung als Leitidee konsequent umgesetzt, so betrifft sie die Zielsetzung von (Hochschul-)Lehre, die Auswahl und Strukturierung der Lernsituationen, das Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden sowie die Formen von Leistungsbewertung und Lernerfolgskontrolle (Tramm & Rebmann, 1998). Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass »auch an den Hochschulen […] insbesondere abstrakt-handlungsorientierte Ansätze aufgegriffen« (Herkner & Pahl, 2020, S. 202) werden. Handlungsorientierung kann also eine didaktische Leitidee insbesondere für die Ebene der Lernumgebung im Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung sein, aber auch als zentrales strategisches Ziel für Lehre und Studium gelten.

Beispielsweise wurde das problemorientierte Lernen als eine mögliche Umsetzungsform handlungsorientierten Lernens sowohl in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung (z.B. Brownell & Jameson, 2004) als auch in der medizinischen Hochschulbildung bereits mehrfach erprobt (Becker, Mayer & Kauffeld, 2019). Becker, Mayer & Kauffeld kennzeichnen diese Form des Lernens wie folgt: »Problemorientiertes Lernen ist Erfahrungslernen, das den Lernenden durch das eigenständige Lösen von Problemfällen die Bewältigung unmittelbarer Handlungsprobleme vermittelt« (ebd., S. 304). Eine andere Möglichkeit der Umsetzung kann in der Realisierung Forschenden Lernens gesehen werden, das sich ebenfalls am Zyklus der vollständigen (Lern-)Handlung orientiert und nach Wildt zugleich als ein »Lernen im Format der Forschung« (Wildt, 2009, S. 4) bezeichnet werden kann. Als Beispiel sollen die in der Lehramtsausbildung eingeführten Lehr-Lern-Labore die Verbindung zwischen Handlungsorientierung und Forschendem Lernen verdeutlichen. So sind »Lehr-Lern-Labore (…) eine spezielle Organisationsform der Lehramtsausbildung, in der Lern- bzw. Förderaktivitäten von Schülerinnen und Schülern und die berufsbezogene Qualifizierung von Lehramtsstudierenden sinnvoll miteinander verknüpft werden« (Brüning, 2018, S. 153). Dabei werden Studierende unterstützt, ihre Lehrkompetenzen in möglichst authentischen Lernsituationen weiterzuentwickeln (Albert, Scheid & Hillebrand, 2022). Forschendes Lernen zeichnet sich dabei ähnlich wie handlungsorientierte Ansätze dadurch aus, dass es sich um einen aktiven und reflektierten Prozess handelt, bei dem die Lernenden ihre eigenen Fragestellungen bearbeiten (Kottmann, 2013; Fichten & Weyland 2020). Bei Huber (2009) wird allerdings betont, dass Forschendes Lernen »auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist« (S. 11). Da in den Lehr-Lern-Laboren das Ziel verfolgt wird, dass die Lernenden als (zukünftige) Lehrpersonen eine forschende und reflexive Grundhaltung einnehmen, ist es naheliegend, dass Forschendes Lernen als eines der Grundprinzipien für diese Umsetzung der Lehramtsausbildung gesehen werden kann. Auch in praxisbezogenen Studien bzw. in so genannten Langzeitpraktika im Lehramtsstudium ist Forschendes Lernen prominent vertreten (Weyland, 2019, 2020).

Übergreifend betrachtet enthalten auch die aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2022) die Forderung, dass »[ein] Studium [...] daher künftig noch mehr als bisher dazu befähigen [sollte], Informationen zu bewerten und zu kontextualisieren und sich neues Wissen selbstständig anzueignen« (S. 29). Zur Umsetzung empfiehlt der Wissenschaftsrat die »bereits existierenden Ansätze des forschenden, problembasierten oder projektorientierten Lernens« (ebd.).

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen somit weitere fachlich affine Bezüge zwischen der Hochschuldidaktik und didaktischen Zugängen in der beruflichen Bildung.

4 Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde vor dem Hintergrund der Hochschuldidaktik als Wissenschaft zunächst gezeigt, wie sich das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung im disziplinären Kontext der Wirtschaftspädagogik verankern lässt. Im zweiten Schritt wurden mögliche Verbindunglinien dargelegt zwischen curricularen und didaktischen Zugängen in der beruflichen Bildung (illustriert am Beispiel der Trias von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip sowie der Handlungsorientierung) und dem Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung. Dabei wurde argumentiert, dass die pädagogische Hochschulentwicklung als Modell eine Möglichkeit darstellt, um die (notwendigen) Veränderungen in der Hochschulbildung zu gestalten (Brahm et al., 2016). Gleichzeitig finden sich in der Tradition der beruflichen Bildung vielfältige Ansätze, die teilweise bereits in der Hochschulbildung genutzt werden. Die Erfahrungen, die in der beruflichen Bildung gemacht wurden, könnten aber noch stärker in die Hochschuldidaktik eingehen. Umgekehrt können auch Ansätze aus der Hochschule zukünftig in der beruflichen Bildung Eingang finden (z.B. das Konzept Forschenden Lernens, vgl. Spöttl, 2016). Es lässt sich also abschließend festhalten, dass die Hochschulentwicklung und die berufliche Bildung bzw. die damit korrespondierende Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von weitergehenden Kooperationen und gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekten profitieren können. Darüber hinaus bieten sich weitere Bezüge über den Gegenstand Lehrer*innenbildung an, der in diesem Beitrag nicht näher betrachtet wurde, über den sich aber hinsichtlich der Spezifik des beruflichen Lehramts weitere Verbindungslinien durch die spezifische Ausprägung und Entfaltung des Praxisbezuges herstellen lassen (Weyland, 2021).

Literatur

Aebli, H. (1994). *Denken. das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Aff, J. (2008). Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. *Bwp@ Österreich-Spezial 3*, 1–14. http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_atspezial.pdf.

Albert, A., Scheid, V. & Hillebrand, T. (2022). Reflexion im Sportstudium – Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor Sportpädagogik. In: J. Klusmeyer & D. Bosse (Hg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1_2

Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. Aufl.). Opladen/Toronto: Budrich.

Baethge, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Bonn: BMBF.

Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching *to* Learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27*(6), 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672

Becker, J., Mayer, V. & Kauffeld, S. (2019). Problemorientiertes Lernen. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 303–310). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22

Bonz, B. (2006). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 328–341). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_16

Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1*(8), 7–14.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2

Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen* (Nr. 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Brownell, J. & Jameson, D.A. (2004). Problem-Based Learning in Graduate Management Education. An Integrative Model and Interdisciplinary Application. *Journal of Management Education, 28*(5), 558–577. https://doi.org/10.1177/1052562904266073

Brüning, A.-K. (2018). *Das Lehr-Lern-Labor »Mathe für kleine Asse«. Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen der Studierenden*. Münster: WTM.

Büchter, K. (2004). Anstöße und Funktionen betrieblicher Weiterbildung in Gegenwart und Geschichte. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (ohne Datum). *Bologna-Prozess. Die Entwicklung*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/die-entwicklung/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute.html (01.08.2022).

Czycholl, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret* (Bd. 10, S. 172–194). Baltmannsweiler: Schneider.

Czycholl, R. & Ebner, H.G. (2006). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 44–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5

Degen, D., Leumann, S., Keller, A. & Gut, J. (2019). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und ein Unterschied. *bwp@Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*. https://www.bwpat.de/spezial16/degen_etal_spezial16.pdf (01.08.2022).

Enggruber, R. (2000). Wirtschafts- und Sozialpädagogik – ein Versuch der Annäherung in der »Theorie der sozialökonomischen Erziehung«. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P.F.E. Sloane (Hg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln* (S. 23–40). Kiel: Bajosch-Hein.

Euler, D. (2001). Pädagogik in der Wirtschaft. Variationen eines Spannungsverhältnisses. In K. A. Schachtschneider, H. Piper & M. Hübsch (Hg.), *Transport – Wirtschaft – Recht. Gedächtnisschrift für Johann Georg Helm* (S. 473–488). Berlin: Duncker & Humblot.

Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109* (3), 360–373.

Euler, D. (2018). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–13) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_18-1

Euler, D. & Walzik, S. (2007). Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung – ein Überblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, 9–15.

Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 673–680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-081

Flechsig, K. H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. Fernuniversität: ZIFF Papiere.

Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene.* St. Gallen: Difo-Druck.

Gerholz, K.-H. & Brahm, T. (2014). Apprenticeship and Vocational Education. An Institutional Analysis of Workplace Learning in the German Vocational System. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (Hg.), *Discourses on Professional Learning* (Professional and Practice-based Learning, Bd. 9, S. 143–158). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_8

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. (2015). Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online 14, 1–24.

Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on? *The International Journal for Academic Development* 6(1), 74–90.

Herkner, V. & Pahl, J.P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 178–203). Wiesbaden: Springer VS.

Hinz, T. & Strauß, S. (2021). Hochschulforschung. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Huber, L. (1995). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 9–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. St. Gallen, Universität, St. Gallen.

Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung. Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2

Jongebloed, H. C. (2000). »Wirtschaftspädagogik« – Erinnerung für die Zukunft. In D. Euler, H.-C. Jongebloed & P.F.E. Sloane (Hg.), *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln* (S. 59–76). Kiel: Bajosch-Hein.

Kerschensteiner, G. (1966). Berufs- oder Allgemeinbildung? [1904]. In G. Kerschensteiner (Hg.). *Berufsbildung und Berufsschule.* Paderborn: Schöningh.

Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kottmann, B. (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hg.), *Studieren in Lernwerkstätten* (S. 183–191). Wiesbaden: Springer.

Kremer, H. H. & Tramm, T. (2011). Editorial Fachtagung Wirtschaft und Verwaltung. Zwischenbilanz des Lernfeldkonzepts erfolgreiche Neuorientierung oder Irrweg. *bwp@ Spezial*, 5, 1–13. http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/editorial_ft19-ht2011.pdf

Kultusministerkonferenz (1997). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn (i. d. F. vom 17.06.2021).

Kultusministerkonferenz (2021). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 09.09.2021)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (22–11-28).

Kupka, P. (2006). Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 628–643). Wiesbaden et al.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_39

Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 23*(1), 92–105.

Müller, W. (2016). Vom »Durchwurschteln« zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2

Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reetz, L. (2000). Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. In R. Bader & P.F.E. Sloane (Hg.), *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept* (S. 141–153). Paderborn: Eusl.

Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 227–259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_16

Schelten, A. (2005). Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. *Die berufsbildende Schule, 57*(6), 127–128.

Seifried, J. & Weyland, U. (2020). Schulische Formen der Berufsbildung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_17-1

Sloane, P.F.E. (1997). Wirtschafts- und Berufspädagogik. In R. Walter (Hg.), *Wirtschaftswissenschaften* (S. 129–161). Paderborn: Schöningh.

Sloane, P.F.E. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *97*(2), 161–185.

Sloane, P.F.E. (2009). Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In B. Bonz (Hg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 195–216). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Spöttl, G. (2016). Forschendes Lernen – ein Ansatz für die Berufsausbildung? *lernen & lehren*, (3), 124–129.

Spranger, E. (1926). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In E. Spranger (Hg.), *Kultur und Erziehung – Gesammelte Pädagogische Aufsätze.* Leipzig: Quelle & Meyer.

Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2020). Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 309–324). Wiesbaden: Springer VS.

Tramm, T. & Rebmann, K. (1998). Die Integration virtueller Unternehmen in ökonomische Curricula am Beispiel des Planspiels SIMBA als Ansatz zur Überwindung des Theorie-Praxis-Dualismus in der kaufmännischen Berufsbildung. In E. Wittmann & J. van Buer (Hg.), *Schlüsselqualifikation zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung* (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 18, S. 85–128). Berlin: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin.

Webler, W.-D. & Wildt, J. (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In W.-D. Webler & J. Wildt (Hg.), *Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (S. 8–12). Hamburg: AHD.

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in*

der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung*, 190, 23–26.

Wildt, J. (1979). Dissertation zum Thema: »Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformarbeit«. Veröffentlicht in: Wildt, Johannes: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von »oben« und »unten«. Hg.: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld.

Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87–104). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im »Format« der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–7.

Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html

Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. https://doi.org/10.57674/q1f4-g978

Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Stuttgart: Hohengehren.

Zabeck, J. (1998). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft* (S. 171–185). Weinheim: Beltz.

Zellweger Moser, F. (2007). Faculty Adoption of Educational Technology. *Educause Quarterly*, (1), 66–69.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wolfgang Jütte

Zusammenfassung: *In dem Beitrag wird das didaktische Denken und Handeln in der Erwachsenenbildungswissenschaft nachgezeichnet. Vor dem Hintergrund der Charakteristika des Bereiches wird so nachvollziehbar, dass makro- und mesodidaktische Aspekte gegenüber mikrodidaktischen Aspekten lange Zeit überwogen. Diskursstränge zu (neuen) Lehr-Lern-Konzepten und das Verhältnis zur wissenschaftlichen Weiterbildung werden analysiert und erwachsenenpädagogische Impulse für die Weiterentwicklung hochschulischen Lernens aufgezeigt. Abschließend werden Gemeinsamkeiten und das Zusammenspiel zwischen Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und der Hochschuldidaktik ausgelotet.*

Schlagworte: *Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Didaktisches Handeln, Lebenslanges Lernen, Wissenschaftliche Weiterbildung.*

1 Didaktisches Denken

Dieser Beitrag folgt der Einnahme einer historisch-genetischen Perspektive. Vor dem Hintergrund unterschiedlich möglicher didaktischer Lesarten verlangt dies auch eine normativ gesetzte Auswahl. Didaktisches Denken wird zunächst als Geschichte einer Abgrenzung rekonstruiert. Zugleich wird angesichts der Vielfalt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Schwierigkeit deutlich, von *der* Didaktik der Erwachsenenbildung zu sprechen (vgl. auch Rhein, 2013, S. 11).

Ein Blick in die Handbücher, Wörterbücher und Einführungen des Faches zeugt davon, dass Didaktik lange ein randständiges Thema in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung war, wenngleich für die Bildungspraxis durchaus vereinzelt erwachsenenpädagogisch begründete Leitfäden für Kursleitende entwickelt wurden (Nuissl & Siebert, 2013).

Aus einer historischen Perspektive kann aufgezeigt werden, dass die Erwachsenenbildung um eine Abkehr von schulisch geprägten Didaktik-Konzeptionen bemüht war. Insofern waren Themen des Curriculums, des Unterrichts und des Lehrens lange Zeit kaum Gegenstand einer inhaltlichen Auseinandersetzung. Zunehmend werden die fachspezifischen Debatten anschlussfähiger an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ge-

führt – nicht zuletzt durch den Generationswechsel ihrer Protagonisten. In den letzten zwei Dekaden ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der Didaktik festzustellen, wie aktuelle Veröffentlichungen zeigen (Dinkelaker, 2018; Hippel, Kulmus & Stimm, 2019; Schrader 2019; Grotlüschen & Pätzold, 2020; Arnold, Nuissl & Schrader, 2023). »Lernen« und – mit deutlicher Einschränkung – »Lehren« (Pachner, 2018) wurden verstärkt Forschungsgegenstand und es entwickelte sich eine eigenständige Form der Lehr-Lernforschung.

Es ist nicht umstandslos möglich, von *der* Geschichte der Erwachsenenbildung zu sprechen. Wenngleich die Erwachsenenbildung sich der Aufklärung verpflichtet fühlt, finden sich institutionelle Vorläufer in den Lesegesellschaften des frühen 18. Jahrhunderts und in den Arbeiterbildungsvereinen zum Ende des 19. Jahrhunderts. Erst mit der Volksbildung in der Weimarer Zeit wurden didaktische Fragen Gegenstand der Reflexion. Dabei ist die Kontroverse zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwischen der sogenannten »Alten« und »Neuen Richtung« aufschlussreich. Während noch bis Ende des 19. Jahrhunderts die Erwachsenenbildung durch ein extensives Vortragswesen mit dem Ziel der popularisierenden Wissensvermittlung geprägt war, wurde nun u.a. in Anlehnung an die Grundtvigsche Konzeption von Volkshochschulen der mündige Erwachsene entdeckt. Diese Neue Richtung setzte »auf eine intensive, individualisierende und zugleich gemeinschaftsbezogene Bildungsarbeit, die in langzeit- statt kurzzeitpädagogischer Intention vor allem im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften auf eine ganzheitliche, vom Menschen ausgehende allgemeine Bildung abzielte« (Vogel 2012, S. 434). An die Stelle der Veranstaltungs- und Sozialform des Vortrages trat in den 1920er Jahren die Arbeitsgemeinschaft. Sie stellte eine Form gemeinsamen Lernens dar, in der dem Gespräch eine besondere Bedeutung zugewiesen wurde: »Der Dozent der Arbeitsgemeinschaft verstand sich nicht als Lehrer oder Vortragender, vielmehr sollte er die Rolle eines Moderators, Lernhelfers und Mäeuten übernehmen. Statt der Weitergabe eines Kanons allgemeingültiger Kenntnisse sollte die Arbeitsgemeinschaft das je konkrete Alltagswissen der Teilnehmer thematisieren und sie dazu befähigen, ihren Bildungsgang durch entsprechende Reflexion selbst zu bestimmen.« (Seitter, 2002, S. 38).

In den 1970er Jahren fand im Zuge des allgemeinen Ausbaus des Bildungswesens eine spürbare Akademisierung statt. Mit der Einführung des Diplom Pädagogik Studiengangs wurden die ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung an den Universitäten eingerichtet und Diplom Pädagog*innen im Schwerpunkt Erwachsenenbildung ausgebildet. Bei vielen ihrer Promotoren überwog die Distanz gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die zu einer weitgehenden Ablehnung eines geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsbegriffs führte. Dafür lassen sich unterschiedliche Gründe anführen: So waren die disziplinären Studienerfahrungen der ersten Lehrstuhlinhaber ebenso unterschiedlich wie ihre Arbeitskontexte (von der gewerkschaftlichen bis hin zur kirchlichen Bildungsarbeit). Die Abgrenzung von schulischen Ansätzen erwies sich als identitätsprägend, um das Proprium der Erwachsenenbildung herauszustreichen. Diese explizite Abgrenzung trug zum eigenen didaktischen Verständnis bei – wenngleich vermutlich eine Verkürzung der schulpädagogischen Debatte dabei in Kauf genommen wurde.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft greift auf vielfältige Bezugswissenschaften zurück, die die erziehungswissenschaftlichen Diskursstränge überschreiten (Nuissl,

2023). Besonders zentral erwies sich seit den 1970er Jahren die Soziologie, sodass von einer »Versozialwissenschaftlichung« gesprochen werden konnte (Weymann, 1980). Im Feld des Lehrens und Lernens waren neben der Sprachwissenschaft im letzten Jahrzehnt die (pädagogische) Psychologie, Kognitionswissenschaften und (Neuro-)Biologie einflussreich.

Das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnet sich durch eine besondere Breite aus. Diese liegt auch in der pluralistischen Landschaft ihrer Institutionen begründet. Dazu können die Volkshochschulen, kommerzielle private Einrichtungen, Verbände, Betriebe, Kirchen, Hochschulen, parteinahe Stiftungen, Gewerkschaften etc. gezählt werden. Ebenso findet sich partiell eine Trennung zwischen der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Die Professionalisierung erreichte vor allem den Bereich der Organisation und der Planung von Erwachsenenbildung. Als »Prototyp« des hauptberuflichen Mitarbeitenden ist die/der planerisch-disponierend Tätige, beauftragt mit der Planung, Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten. Die Lehre im engeren Sinne bleibt weitgehend Aufgabe von neben- und freiberuflichen Kursleiter*innen bzw. Dozent*innen.

Im Gegensatz zur Schule und Hochschule ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Feld, das kaum staatlich reglementiert ist. Die Teilnahme an Weiterbildung ist von Freiwilligkeit geprägt und die Curricula sind weitgehend frei gestaltet. Ein Blick auf die verschiedenen »Curricula [offenbart] einen stabilen Kern in der Förderung sprachlicher Kompetenzen, im Nachholen von Schul- oder Berufsabschlüssen, in der Entfaltung kultureller Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten, in der informationstechnischen Grund- und Anpassungsbildung, in der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, in überwiegend präventiven, teils auch kurativen Angeboten der Gesundheitsbildung, in der politischen und wertebezogenen religiösen Bildung sowie in der beruflichen Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung« (Schrader, 2018, S. 3). So vielfältig wie die Angebote sind auch die Veranstaltungsformen, wobei der »Kurs« »als für das organisierte Lernen Erwachsener prototypische Sozialform« (Kade & Nolda, 2015, S. 143) angesehen werden kann.

Häufig werden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung (EB/WB) als Begriffspaar verwendet. Wenngleich beide Begriffe zumeist synonym verwendet werden, beinhalten sie doch unterschiedliche Perspektiven: Während Erwachsenenbildung stärker auf die Personen und die Handlungsebene zielt, hat sich Weiterbildung als Bildungssystembegriff – im Sinne der Fortführung einer Erstausbildung – durchgesetzt.

2 Didaktisches Handeln

Besonders wirkmächtig erwiesen sich in der Erwachsenenbildung die Konzepte des »didaktischen Handelns« und der »didaktischen Handlungsebenen« von Flechsig und Haller (1975), die zunächst für den Schulbereich entwickelt, aber auf die Erwachsenenbildung übertragen wurden. Danach »geht es bei didaktischem Handeln im Bereich der Weiterbildung darum, individuelle, kollektive und institutionelle Prozesse und Strukturen unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, zu konzipieren und zu realisieren, die

darauf ausgerichtet sind, Lernen und Lehren sowie Wissensüberlieferung und Wissensaneignung zu beeinflussen.« (Flechsig 1989, S. 4).

Der Begriff des »Didaktischen Handelns« ist breit rezipiert worden, vor allem durch die Arbeiten von Horst Siebert (2019), da er in einem besonderen Maße für die unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen sensibilisiert und die Komplexität des Handlungsfeldes der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einfängt: »Der Begriff der ›Handlungsebene‹ und die damit verbundenen Möglichkeiten der Unterscheidung soll (…) auf die Möglichkeit hinweisen, die hohe Komplexität der entfalteten Systeme von Weiterbildung durch Ausdifferenzierung und Systematisierung wieder einzufangen, damit neue Orientierungsmöglichkeiten liefern und so das System für praktische wie theoretische Zwecke bearbeitungsfähig zu erhalten.« (Flechsig, 1989, S. 5).

Die didaktischen Handlungsebenen von Flechsig und Haller wurden von verschiedenen Autor*innen auf die Erwachsenenbildung übertragen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 1: Didaktische Handlungsebenen (Hippel, Kulmus & Stimm, 2019, S. 24)

Für den Schulbereich		**Übertragen auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung**
institutionelle, ökonomische, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen	A-Ebene	implizite didaktische Entscheidungen der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik
übergreifende Lehrplan- und Schulkonzepte	B-Ebene	Selbst- und Aufgabenverständnis von Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Institutionsdidaktik
Lernbereiche und Unterrichtskonzepte	C-Ebene	Programmplanung und Programmkoordination für Teilbereiche der Einrichtung
Unterrichtseinheiten	D-Ebene	Planung einzelner Lernbereiche; Veranstaltungsdidaktik
Lehr-Lernsituationen	E-Ebene	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einzelner Bildungsmaßnahmen; Verfahrensdidaktik

Die Unterscheidung in fünf didaktischen Handlungsebenen fängt die Weite des Didaktikbegriffs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein. Hier erweist sich die Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene bedeutsam. Im Feld der Weiterbildung überwiegen makro- und mesodidaktische Fragen. Vor allem die Programmentwicklung und Angebotsplanung (Fleige et al., 2019) gehören zum beruflichen Kerngeschäft in der Weiterbildung. Dabei werden beim Programmplanungshandeln recht unterschiedliche Ebenen tangiert: so werden »System-, Organisations-, Interaktions- und Individuumperspektiven antizipiert, miteinander in Verbindung gebracht und in

ein konkretisiertes Programmangebot überführt« (Feld & Seitter, 2017, S. 89). Dies kann erklären, warum der erwachsenenpädagogische Diskurs sich zunächst stark auf die institutionellen Bedingungen und auf die Planungsebene konzentrierte. Demgegenüber wurde die mikrodidaktische Ebene des Lernens und Lehrens weit weniger thematisiert und wird erst in jüngster Zeit stärker in den Blick genommen (Stanik, 2016).

Wenn man sich den didaktischen Modellen und Theoriebezügen in der Erwachsenenbildung zuwendet, dann bildet den Ausgangspunkt des didaktischen Handelns der »Erwachsene und sein Lernen«. Jedoch nähert man sich dem Lernen nicht isoliert, sondern in seinen situativen Kontexten. Eine allgemeine und häufig angeführte Definition von Didaktik ist die von Siebert (2019): »Die Didaktik bezieht sich auf die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressatinnen und Adressaten« (Siebert, 2019, S. 10). Neben der Vermittlung ist der Begriff der Aneignung zentral. Die Entwicklung einer lernerorientierten Didaktik bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Aneignung. Dabei kann das Feld des Lernens nach Dinkelaker (2018) durch zwei Fluchtpunkte aufgespannt werden: »Der eine Fluchtpunkt liegt in den auf eine Ermöglichung und Strukturierung von Aneignung hin orientierten Vermittlungsabsichten, der zweite Fluchtpunkt liegt in den selektiv auf Vermittlungsangebote zurückgreifenden Aneignungsbewegungen« (Dinkelaker, 2018, S. 241).

Beim Lernen im Erwachsenenalter wird der »Eigensinn« von Erwachsenen betont. Erwachsene lernen selbstbestimmt, erfahren, reflexiv und alternd (Dinkelaker, 2018). Dieser spezifische Zugang wird in zahlreichen Komposita wie Aneignungslernen, Anschlusslernen, Erfahrungslernen oder auch Identitätslernen ausgedrückt. Auch in den zentralen Lerntheorien der Erwachsenenbildung (Grotlüschen & Pätzold, 2020) spiegelt sich diese lerntheoretische Fundierung wider.

In subjektwissenschaftlichen Lerntheorien, die vor allem von Klaus Holzkamp geprägt worden sind, bieten Diskrepanzerfahrungen einen wichtigen Lernanlass. Dieser Ansatz mit seiner Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen ist in den letzten Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung verstärkt aufgegriffen worden, erweist er sich doch anschlussfähig an emanzipatorische Bildungskonzepte. Es gibt in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung eine durchgängige Tradition, sich mit Formen des »Widerstands« gegenüber Lernzumutungen zu beschäftigen, auch in Form von »Lern- und Didaktikwiderständen, die in subjektwissenschaftlichen Zugängen als subjektiv legitim, also begründet und sinnvoll, sichtbar gemacht werden.« (Holzer, 2017, S. 418).

Konstruktivistische Ansätze, die vor allem von Rolf Arnold und Horst Siebert eingebracht wurden, hinterfragen traditionelle Lernphilosophien. Aus konstruktivistischer Sicht wird den Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb zugeschrieben und Lehre wird als Anregung und Unterstützung der Eigenaktivität verstanden. Vor allem hinsichtlich didaktischer Fragen hat sich eine konstruktivistische Perspektive erhellend erwiesen. Sie kann mit Siebert (2019, S. 35) auf die prägnante Formulierung gebracht werden, dass Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar seien, da Lernen ein selbstgesteuerter, aktiver Prozess der Wissensaneignung ist.

Die programmatische Forderung »Von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik« ist vor allem von Rolf Arnold prononciert vertreten worden. Ebenso wie in der Abgrenzung zu schulischen Formen des Lernens wird hier inhaltlich stark kontrastiv gearbeitet, wie die folgende Gegenüberstellung zeigt.

Tab. 2: Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik in der Gegenüberstellung (Arnold & Schön, 2019, S. 54)

	Traditionell: Erzeugungsdidaktik	Konstruktivistisch: Ermöglichungsdidaktik
Wissensorganisation	Speicher	Konstruktion
Ablauf von Lernprozessen	- linear - fremdorganisiert - vorhersagbar	- nichtlinear - selbstorganisiert - nicht vorhersagbar
Didaktische Folgerung	- *Erzeugungsdidaktik*: stellvertretende Erschließung von Bildungsinhalten - *Planungsdenken*: Unterricht als Realisierung und Kontrolle von geplanten Lehrschritten - *Normative Position*: Normierung der Vielfalt der Wirklichkeitskonstruktion, Erziehung, Belehrung und Aufklärung	- *Ermöglichungsdidaktik*: selbstständige Erschließung von Bildungsinhalten - *Operatives Denken*: Unterricht als Realisierung und Begleitung von Lernprojekten - *Reflexive Position*: Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktion wird im Dialog reflektiert und problematisiert, Individualisierung und Pluralisierung sind möglich
Professionalität der Lehrenden	- Lehren - Vermitteln - Führen	- Begleiten - Beraten - Unterstützen
Vorrangiges Ziel	Vermittlung und Nachvollzug *vorgegebenen Wissens*	Entwicklung und Konstruktion *reflexiven Wissens*

Es gibt eine ganze Bandbreite von verschiedenen Didaktik-Modellen, welche die Zeitkonjunkturen widerspiegeln und hier nicht weiter ausgeführt werden können. Das reicht von frühen Ansätzen einer »handlungsorientierten Didaktik« über eine »erfahrungsorientierte Didaktik« (Zeuner, 2022) bis hin zu einer »kompetenzorientierten Didaktik«.

Bedeutsam für die Praxis erwiesen sich vor allem die didaktischen Leitprinzipien. Ihr Stellenwert ergibt sich »aus ihrer spezifischen Eigenschaft als Verbindungs- oder Übersetzungsstück zwischen Theorien, Modellen, Methoden und den jeweiligen strukturellen Besonderheiten, in die die Lehr-Lernsituation eingebettet ist« (Hippel, Kulmus & Stimm, 2019, S. 81). Dazu zählt neben der Adressaten- und Zielgruppenorientierung vornehmlich die Teilnehmendenorientierung. Die Ausrichtung an den Interessen und lebensweltlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden ist zentral. Die Facetten und

Grade der Teilnehmendenorientierung sind zahlreich. Dass dieses didaktische Prinzip einen bedeutenden Stellenwert einnimmt, kann in der von Freiwilligkeit der Teilnahme geprägten Erwachsenenbildung nicht überraschen: »Ohne Lernende gibt es keine Bildungsveranstaltungen (…). Damit es überhaupt zu einer Lehr-Lern-Situation mit Erwachsenen kommen kann, ist es deshalb notwendig, die Teilnehmenden ›zu gewinnen‹, d.h. ihnen ein Angebot zu unterbreiten, das sie zur Teilnahme motiviert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Teilnahme ermöglichen, kurzum: die Lehr-Lern-Situation an den Bedürfnissen der Teilnehmenden auszurichten« (Iller, 2009, S. 987). In der Erwachsenenbildungsforschung ist konsequenterweise der Bereich der Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung etabliert (Hippel, Tippelt & Gebrande, 2016).

Ebenso taucht seit Mitte der 1980er Jahre der biografische Ansatz auf als »radikale Teilnehmerorientierung, d.h. die Anerkennung des Teilnehmers als Experte seiner Lebenswelt und Lebensgeschichte« (Seitter, 2001, S. 55). Vor allem in der politischen Erwachsenenbildung (bspw. deutsch-deutsche Verständigung), der Frauenbildung, gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und Altenbildung gewann er an Bedeutung (ebd.). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierung und einer vertieften Auseinandersetzung mit lebenslangen Lernprozessen hat sich biografisches Lernen auch als Analyseperspektive entwickelt: »zum einen evoziert die Programmatik biografischen Lernens also neue Erwartungs- und Deutungsmuster, die subjektiv als belastender Zwang, aber auch als biografische Chance erlebt werden können. Zum anderen sind biografische Lernprozesse und Lebensentwürfe auf institutionelle Strukturen und lebensweltliche Kontexte angewiesen, die individuell und kollektiv selbstbestimmte Bildungsprozesse unterstützen oder behindern können.« (Alheit & Dausien, 2023, S.76).

3 (Neue) Lehr-Lernkonzepte in der Diskussion

Die Erwachsenenbildung ist in besonderem Maße mit dem gesellschaftlichen Wandel konfrontiert; entsprechend haben Weiterbildungseinrichtungen eine seismographische Sensibilität für sich verändernde Bildungsbedarfe entwickelt. Zugleich evoziert diese Offenheit für gesellschaftsbezogene Funktionszuschreibungen und bildungspolitisch favorisierte Konzepte innerdisziplinäre Auseinandersetzungen. So rücken seit Ende der 1990er Jahre zahlreiche »neue« Lernkonzepte in den Blick – vom Lebenslangen Lernen bis zum selbstgesteuerten Lernen –, die vereinzelt emphatisch aufgegriffen wurden. Damit ist zumeist auch eine Kritik an traditionellen Bildungsangeboten verbunden und »sie tragen ihre Programme (…) in dem Gestus vor, eine neue Alternative zu institutionalisiertem Lernen entdeckt zu haben« (Wittpoth, 2013, S. 59). Kritisch lässt sich einwenden, dass es sich nicht immer um »Neues« handelt, die Konzepte eine hohe »Ambivalenz« aufweisen und ihre empirische Erforschung nur zögerlich erfolgt.

Der Bildungsdiskurs zum Lebenslangen Lernen als gesellschaftlich bedeutsames Leitprinzip für individuelles Bildungsverhalten wurde stark auf der internationalen Ebene geführt, aber auch die auf nationaler Ebene geführten Debatten wurden in der Erwachsenenbildung intensiv rezipiert. Mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens wird die Perspektive stärker auf die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden, ihre Lernbio-

grafien und Kompetenzentwicklung sowie die Anerkennung der im außerberuflichen Leben und in der Arbeit erworbenen Kompetenzen gelegt. Die Herausforderung für die pädagogische Gestaltung liegt nach Hof (2022) in der damit einhergehenden »Entgrenzung« bzw. der dreifachen Ausdehnung des Lernens: (1) die zeitliche Ausdehnung des Lernens und die Hinwendung zu einer subjektorientierten Bildungsarbeit, (2) die räumliche Ausdehnung des Lernens und die Hinwendung zu vielfältigen Lernorten, und (3) die inhaltliche Ausdehnung des Lernens.

Zugleich entwickelte sich eine intensive Debatte um (neue) Lernkulturen. Eine Lernkultur existiert, allgemein formuliert, überall dort, wo Lernen sich vollzieht und bezieht alle Interaktions- und Kommunikationsprozesse der jeweiligen Mitglieder auf den unterschiedlichen Ebenen mit ein. Die Lernkultur wird gesellschaftlich und durch die jeweilige Institution vorgeprägt und durch ihre Mitglieder implizit mitgestaltet. Eine explizite Einflussnahme auf die vorherrschende Lernkultur setzt zunächst die Bewusstmachung der eigenen impliziten (Lern-)Kultur voraus. Der Lernkultur-Begriff bildet einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt, um »(Neu-)Konzeptionierungen und Rahmungen von Lernen zu kreieren und zu begründen und zugleich Lernkulturen als analytischen Zugang zu der komplexen Bildungsrealität sowie professionellen Handlungsrealität in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu fassen.« (Fleige & Robak, 2018, S. 624).«

Ebenfalls wurde die Ausweitung der Lernformen in den Blick genommen. Sozialisation, informelle Lernprozesse und implizite Wissensbestände wurden Gegenstand der Betrachtung (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Dabei lassen sich in der Debatte um »informelles Lernen« zugespitzte, idealtypische Gegenüberstellungen zwischen informellen Lernprozessen und formalem Lernen finden. Des Weiteren erlebte die Debatte um selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen (erneut) einen Aufschwung. Selbstgesteuertes Lernen wird als »die selbstständige und selbstbestimmte Steuerung von Lernprozessen« verstanden (Dehnbostel, 2022, S. 74). Die unterschiedlichen Bezugspunkte der Selbststeuerung zeigt Kraft (1999, S. 835) auf:

- »*Lernorganisation*: Der Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, Zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- *Lernkoordination*: Der Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- *Lernzielbestimmung*: Der Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- *Lern(erfolgs)kontrolle*: Der Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.
- *Subjektive Interpretation der Lernsituation*: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbständig im Lernprozeß.«

Neben der Auseinandersetzung mit Selbstlernkonzepten wurde in der Debatte um lebenslanges Lernen das Thema der Weiterbildungsberatung in seinen verschiedenen Facetten, vor allem die für die Erwachsenenbildung relevanten Aspekte der Lernberatung, exemplarisch die Kursberatung und Studienberatung, in den Blick genommen.

Bereichert wurden die erwachsenenpädagogischen Diskurse in den letzten zwei Dekaden durch benachbarte Felder, wie durch die organisationspädagogischen Diskurse um pädagogisch begründete Lerntheorien organisationalen Lernens (Göhlich, 2016) oder durch »verändertes Lernen in der Arbeitswelt«. Hierzu zählen neue Ansätze in der betrieblichen Bildungsarbeit (Dehnbostel, 2022) wie bspw. betriebliche Begleitungsformen der Lernprozessbegleitung, des Coachings und des Mentorings. Die betriebliche Personalentwicklung wird zunehmend ein Arbeitsfeld der Studierenden der Erwachsenenbildung und Gegenstand der Forschung.

Fragen von Raum und (Lern-)Zeit wurden ebenso aufgegriffen. Seit ihrem Beginn wurde den »eigenen Orten« (Vereinslokalen, Bildungshäusern der Erwachsenenbildung, Volkshochschulen etc.) eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Neben der Auseinandersetzung mit den Lernorten erfolgte nicht zuletzt durch raumtheoretische Arbeiten der letzten Jahre eine vertiefte Auseinandersetzung mit raumdidaktischen Fragen (Bernhard et al., 2015) – von erwachsenengerechten Lern- und Bildungsräumen mit ihren jeweiligen raumdidaktischen Settings bis hin zur Inszenierung von Lernräumen.

4 Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein bedeutsames »Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung« (Kammler, Rundnagel & Seitter 2020). Seit der Gründung des »Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung« (AUE) 1973, der sich 2003 in »Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium« (DGWF) unbenannte, bestanden enge Kontakte zur Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, wobei einige Professoren in der Erwachsenenbildung sich auch explizit im Feld der Hochschulweiterbildung engagierten. Die wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhänge zwischen Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung zeigen sich gegenwärtig in der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) oder im ersten Handbuch zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte & Rohs, 2020).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen hat in den letzten Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren. Der Wandel im Weiterbildungsverhalten und bildungspolitisch induzierte Veränderungen der Hochschulstrukturen der letzten Jahre führen zu einem steigenden Stellenwert – ungeachtet zahlreicher Umsetzungsprobleme. Wenngleich die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem in den 1970er Jahren als Aufgabenfeld der Hochschule neben Forschung und Lehre in den Fokus rückte, lässt sich eine Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Universitätsausdehnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den BMBF-Projekten der Offenen Hochschule nachzeichnen (Wolter & Schäfer, 2018).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demographischen Wandels setzt der Wissenschaftsrat (2019) die Forderung nach dem »Ausbau der hochschulischen Weiterbildung« auf die Agenda. Danach haben sich Hochschulen verstärkt die Frage zu stellen, ob sie über eine angemessene Konzeption zur Weiterbildung an der Hochschule verfügen und wie diese in die Hochschulentwicklungsplanung eingebettet ist. Bei diesen Strategieüberlegungen geht es nicht allein um organisatorische und finanzielle Rahmenbedin-

gungen. Vielmehr geht es um eine inhaltliche Neuorientierung ihres Selbstverständnisses und ihre Bereitschaft, durch Ressourcenverlagerungen lebenslange wissenschaftliche Lernprozesse zu fördern.

Teilnehmende in der Hochschulweiterbildung, die nicht dem Bild der »Normalstudierenden« entsprechen und die nicht nur postgraduale Weiterqualifizierungen anstreben, sondern hochschulische Bildungs- und Lernangebote aus unterschiedlichen biografischen Motiven heraus wahrnehmen, nimmt man in der international vergleichenden Forschung bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten in den Blick (Dollhausen & Jütte, 2022). Dafür ist der Begriff der »nicht traditionellen Studierenden« (non traditional students) oder der »Lifelong Learners« geprägt worden. Damit wird unterstrichen, dass es sich um eine breite Gruppe von Studierenden handelt, die sich durch eine hohe Diversität auszeichnet, wie es in der folgenden heuristischen Typologie deutlich wird: »Accordingly, ›Lifelong Learners‹ in higher education

- are mostly older than 25 years at the time of enrolment;
- come from groups traditionally underrepresented in higher education;
- enter higher education after a period of biographical discontinuity after initial education;
- enter higher education via alternative admission procedures, for example via recognition of prior learning and/or work experience;
- prefer flexible modes of study over the rigid schedules of regular study programmes,
- combine participation in higher education with continuing professional development, often initiated in partnership with their employers;
- select specialist higher education institutions, such as open universities, or special units within public higher education institutions, for example Universities of the Third Age.« (Slowey & Schuetze, 2012, S. 15–16)

Der Zielgruppenorientierung kommt im Planungshandeln der Hochschulweiterbildung ein besonderer Stellenwert zu. Mit Seitter kann die »Zielgruppe als konzeptionelle(r) Passungsbegriff zwischen Angebot und Nachfrage« (Seitter, 2017, S. 212) verstanden werden: »Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert« (Seitter, 2017, S. 212).

Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich an Teilzeit-, zumeist berufstätige Studierende. Dies stellt zum einen besondere Anforderungen an die Flexibilität von Kursen und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen. Zum anderen zeichnen sich die Angebote in der Regel durch ein besonderes Verhältnis zwischen Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug und Problemorientierung aus. Neben Praxisnähe und problemzentriertem Wissenschaftsbezug entsteht ein Bedarf an Interdisziplinarität. Damit entsteht die erforderliche »Passung« zur Arbeits- und Lebenswirklichkeit der Studierenden, die zumeist die einer einzeldisziplinären Logik folgende Struktur und Verfasstheit von Hochschulen überschreitet. Die unterschiedlichen Handlungslogiken werden inhaltlich-di-

daktisch relevant und verlangen besondere Relationalisierungsanstrengungen (Walber & Jütte, 2015).

In systematischer Hinsicht u.a. in Rückgriff auf Rhein (2015), hat sich Schiefner-Rohs (2020) mit der Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt und u.a. als »parzelliertes Feld« charakterisiert. Sie kommt zum Schluss: »Eine Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheidet sich demnach von der Didaktik des Erststudiums, aber auch von der Allgemeinen Erwachsenenbildung, indem sie die drei Bestimmungsstücke der wissenschaftlichen Weiterbildung (d.h. einer Verschränkung von Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens und Handelns auf der einen Seite und der Integration von berufspraktischen Erfahrungen auf der anderen Seite, sowie die Anforderungen der Bildungsinstitution) in den Blick nimmt.« (Schiefner-Rohs, 2020, S. 412).

Abschließend soll die weitergehende Frage aufgeworfen werfen, inwiefern wissenschaftliche Weiterbildung zur Hochschulerneuerung als Inkubator für Studienreformen dienen kann. Es gibt Gründe, Hochschulweiterbildung als einen notwendigen Experimentierraum für die Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur zu fassen. Beispielsweise empfiehlt der Wissenschaftsrat »den Hochschulen, ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen« (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Bedeutsame Impulse gingen in der letzten Dekade von großen Förderprogrammen aus: So »stellt der Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen eine Art Studienreformlaboratorium der Hochschulentwicklung in Deutschland dar, in dessen Rahmen neue Studienstrukturen entwickelt und erprobt werden, die sich unter anderem durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Flexibilisierung von dem bislang dominierenden Studientyp unterscheiden und möglicherweise eine Folie für die Studienreformen des nächsten Jahrzehnts bilden« (Wolter, 2017, S. 192).

5 Erwachsenenpädagogische Akzente zum hochschulischen Lernen

Wenngleich es inhaltlich naheliegend wäre, dass »die Erwachsenenbildungswissenschaft (…) hochschulisches Lehren und Lernen in seiner Gesamtheit als genuin disziplinären Gegenstand auffassen (kann)« (Rhein 2015, S. 348), ist dies bisher wenig systematisch ausgeleuchtet worden – ungeachtet vereinzelter sporadischer Ansätze (Knoll, 1998; Rhein 2015; Hempel & Wiemer, 2021). Auch dieser Beitrag stellt erwachsenenpädagogische Akzente zum hochschulischen Lernen vorwiegend implizit aus einer Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft dar. Die Zielrichtung dieses Beitrages liegt vornehmlich darin, über relevante Diskursstränge in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu informieren und aufzuklären ohne programmatische Ansprüche zu erheben. Dennoch lassen sich Aspekte hervorheben, die die Debatte um zukunftsorientierte Formen hochschulischen Lernens befruchten können.

(1) Teilnehmendenorientierung und Bedarfserschließung

Die empirische Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der »Hauptakteure«, der Lifelong Learner, ist bisher vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Hochschulen in ihrem Selbstverständnis vornehmlich angebotsorientierte Institutionen sind; im Gegensatz etwa zur Weiterbildung, die weitaus stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet ist. Die gestalterische Herausforderung besteht in der Schaffung besonderer Lernarrangements, die der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen Rechnung tragen. Das didaktische Leitprinzip der Teilnehmendenorientierung eröffnet Anschlussmöglichkeiten an die durch den gesellschaftlichen Wandel effizierten Anforderungen: »Im Kontext sich immer weiter individualisierender (Berufs-)Biografien, den kaum vorherzusehenden Kompetenzanforderungen vor dem Hintergrund der Digitalisierung und Globalisierung wird die Anforderung weiter steigen, Lehr-/Lernprozesse (…) möglichst zieloffen, an den beruflichen und lebensweltlichen Anforderungen ihrer Teilnehmer:innen zu gestalten. Ein Anspruch an solche Lehr-/Lernprozesse wird es sein, unterschiedliche Lernzieloptionen und Lernwege nicht von außen durch die Lehrenden zu setzen, sondern diese gemeinsam mit den Teilnehmer:innen sich zu erschließen, damit diese Verantwortung für ihre lebenslangen Lernprozesse übernehmen können.« (Stanik 2022, S. 3).

Eine stärkere Nachfrageorientierung verlangt auch differenzierte Bedarfsanalysen. Dabei geht es nicht um einfache Erhebungen, sondern um das kommunikative Erschließen von häufig auch latenten Bedarfen.

(2) Lebensgeschichtliche Verankerung und biographische Gestaltungskompetenz

Die Erwerbstätigkeit über die Lebensspanne und das Weiterbildungsverhalten sind grundlegenden Veränderungen unterworfen. Dies führt zu veränderten Kompetenzanforderungen, Lernansprüchen und -einstellungen. Lernen ist immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der individuellen Kompetenzentwicklung. Diese lebensgeschichtliche Verankerung gilt es stärker zu berücksichtigen (vgl. dazu Lobe, 2020). Wissen über »lebensweltliche Fundierung«, biografische Lernstrategien und Kompetenzbiografien (Erpenbeck & Heyse, 2021) sollte in die Konzeption hochschulischen Lernens einfließen.

(3) Förderung von Selbststeuerung, Selbstlernkompetenz und Unterstützungsangebote

Studieren verlangt »Lifelong Learnern« eine hohe Eigenverantwortlichkeit und Selbstlernkompetenz ab. Dabei geht es nicht allein um Selbstlernfähigkeit, sondern auch um Selbstorganisationsdispositionen und Orientierungswissen. Formen der Lernprozessbegleitung und differenzierte Beratungsangebote können unterstützen.

(4) Lernförderliche Kulturen und ihre Analysen

Didaktische Fragen verlangen eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lehr-Lernkulturen. Insbesondere organisationsvergleichende Lernkulturanalysen können Aufschluss darüber geben, wie unterschiedliche didaktische Ebenen im institutionellen Gefüge miteinander korrespondieren und wie Besonderheiten der heterogenen Organisationskontexte in der Hochschullandschaft hochschuldidaktische Settings

prägen. Es geht um die Entwicklung von Lernräumen, die nicht nur Räume des »Herstellens« oder »Machens« sind, sondern Räume des »Ermöglichens«. Hier erweist sich der Begriff der Lebenswelten (Stang & Becker, 2020) als anregend. Raumdidaktische Fragen sind dabei weit zu fassen: »Wenn Lernräume (...) von Lernenden gelebt und mit ausgestaltet werden, sind sie nicht statisch. Dabei kommt erwachsenenpädagogisch neben der individuellen Raumwahrnehmung dem sozialen- bzw. Gemeinschaftsraum Bedeutung zu. Er entwickelt sich erst im Zuge seiner von allen Beteiligten vorgenommenen Ausgestaltung« (Holm 2018, S. 116).

(5) Formatentwicklung

Formaten kommt in der Erwachsenenbildung von jeher besondere Aufmerksamkeit zu, ebenso wie in der Hochschuldidaktik (vgl. bspw. die Klärung zwischen Formaten und Verfahren von Wildt, 2006). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in einem besonderen Maße mit der Vielfalt der Angebotsformen und Formaten konfrontiert (Christmann, 2020). Die zahlreichen Vorarbeiten dienen einer möglichen Entwicklung eines heuristischen Rasters prototypischer Formate, bspw. auf Basis ihrer Funktionen, der jeweiligen Sozialformen des Lehrens und Lernens, ihrer Zeitformate oder ihrer Funktionen.

6 Voneinander lernen in Diskursgemeinschaften

In diesem Beitrag wurde in einem ersten Schritt aus einer historischen Perspektive das didaktische Denken und Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachgezeichnet. Daran anschließend wurde das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Hochschulweiterbildung beleuchtet und die didaktischen Beiträge zum hochschulischen Lernen aufgezeigt. Abschließend sollen nun explizite Bezüge zum Feld der Hochschuldidaktik hergestellt werden, in dem Gemeinsamkeiten und das Zusammenspiel zwischen Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und der Hochschuldidaktik ausgelotet werden. Diese Konstellationen von »Hochschulbildung« können hier nur skizziert werden und müssen an anderer Stelle vertieft werden.

(1) »Dazwischen« als Institutionalisierung in der »Third Sphere«

Sowohl die Hochschulweiterbildung als auch die Hochschuldidaktik haben keine angemessene Institutionalisierungsform gefunden. Wissenschaftliche Weiterbildung ist an den Hochschulen institutionell in unterschiedlicher Weise angebunden: hochschulintern als eine zentrale Organisation (Zentralstelle) in Form einer wissenschaftlichen Einrichtung, als zentrale Betriebseinheit, als Aufgabe eines zuständigen Dezernats, als Aufgabe von Rektoratsbeauftragten, als Stabsstelle, als eine dezentrale Organisation (Fakultäten, Fachbereiche) oder hochschulextern als Verein, Gesellschaft mit beschränkter Haftung oder Akademie. Dass die Institutionalisierung der Hochschulweiterbildung ebenso wie die der Hochschuldidaktik ständige Re-Organisationen erfährt, kann auch als ihr Charakteristikum verstanden werden. So folgert Johannes Wildt, dass »die Veränderlichkeit selbst die Form ist, in der sich die ›Third Sphere‹ reproduziert.« (Wildt 2014, S. 11). Als intermediäre Institutionen erschließt sich ihre spezifische Rolle. Aus

dem »Dazwischen« entsteht die Aufgabe, intermediäre Kooperationsbeziehungen zu pflegen.

(2) Professionalisierung

Professionalisierung ist eng verbunden mit den Begriffen der Professionalität und Profession. Ein ausgesprochener Professionalisierungsdiskurs findet sich im Feld der Hochschulweiterbildung bisher nicht. Zu sehr ist sie von einer Profession in berufssoziologischer Sicht entfernt. Es existiert kein geregelter Zugang zum Tätigkeitsfeld oder gar eine spezifische akademische Ausbildung. Dies kann auch für das Feld der Hochschuldidaktik konstatiert werden.

Die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zeigt, dass der Weg von der Berufung zur Verberuflichung nicht nur ein langer, sondern auch keineswegs ein gradliniger ist. Mittlerweile rückt der Blick stärker auf Professionalität im Sinne von gekonnter Beruflichkeit (Hodapp & Nittel, 2018). Zugleich können zahlreiche Professionalisierungspotenziale und -bemühungen im Feld der Hochschulbildung durch verschiedene Fachgesellschaften beobachtet werden: sei es bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), der Organisationspädagogik oder des Wissenschaftsmanagements.

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind ein bedeutendes Element der Professionalisierungsbemühungen. Auch in der Erwachsenenbildung wird der Professionalisierung der Lehrkompetenzen derzeit verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. So geht es um Fragen der Etablierung professioneller Standards und der Entwicklung von trägerübergreifenden Strukturen (Schrader, 2019, S. 149–151). Dabei wird auf das in der Lehrerbildung schon etablierte Konzept der professionellen Lerngemeinschaften gesetzt. Das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung getragene Web-Portal (https://wb-web.de) stellt erwachsenenpädagogisches Wissen für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Verfügung.

(3) Forschungen im Feld

Wichtige Impulse für die Forschung zum hochschulischen Lernen gingen von den zahlreichen hochschulübergreifenden Förderprogrammen aus. Dies reicht vom »Qualitätspakt Lehre« (2011–2020) bis hin zum Bund Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« (2011–2020), der vor allem das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung dynamisierte. Die Hochschulweiterbildung wird zunehmend ein Forschungsfeld (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020). Die Sichtung der Ergebnisse der regen Forschungsaktivität in den verschiedenen Projekten ist noch nicht abgeschlossen, trägt aber zweifelsohne zur Professionalisierung des Feldes bei.

Für den konstatierten »forschungsmethodische(n) Entwicklungsbedarf der Hochschuldidaktik« (Merkt, 2021, S. 187) bietet die Erwachsenenbildungswissenschaft einen breiten Fundus einer qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (Schäffer & Dörner, 2012) an. Die Videographische Kursforschung (Kade et al., 2014), aber auch die Programmforschung mit ihren Programmanalysen (Fleige et al., 2019), geben wissenschaftlich fundierte Einblicke in das hochschulische Lernen.

(4) »Vernetztes Lernen« in Diskursgemeinschaften
Für die Etablierung der Hochschulbildung als Forschungsfeld ist die Formierung fachlicher communities bedeutsam. Unerlässlich sind Räume für plurale Forschungsdiskurse, wo sich Expert*innen aus Hochschule und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zugänge und Fragestellungen, ihrer Verfahrensweisen und Erkenntnisse verständigen können und Ausgangspunkte für untereinander abgestimmte und auf vielschichtige Problemlagen zugeschnittene Forschungsvorhaben gewinnen. Dazu tragen auch Publikationsprojekte – wie der vorliegende Sammelband – oder Tagungen bei.

So hat sich in den letzten Jahren ein noch sehr loses Netzwerk aus Vertreter*innen der Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), der Gesellschaft für Weiterbildungsforschung (DGWF) sowie des Netzwerk Wissenschaftsmanagement gebildet und eine gemeinsame Fachtagung durchgeführt.

Die Bedeutung von Vernetzung für hochschuldidaktische Professionalisierung zeigt sich in einer Studie zur Innovationsprojekten (Benz-Gydat et al., 2021). Dort wurde aus einer relationalen Untersuchungsperspektive die vielfältige Einbindung der Lehrinnovator*innen in Netzwerken untersucht. Dabei kann zwischen Netzwerken als Organisationsform und der alltäglichen Vernetzung der Akteur*innen unterschieden werden. Ebenso lässt sich zwischen Netzwerken innerhalb der Organisation und hochschulübergreifenden Netzwerken differenzieren. Dem Netzwerkhandeln kommt bei der Qualitätsentwicklung der Lehre eine besondere Bedeutung zu und es bildet zugleich einen besonderen Anknüpfungspunkt für Fragen der Professionalisierung. Vor allem der hochschulübergreifende Austausch mit selbstgewählten Peers trägt zur Identifikation und Kompetenzentwicklung der Innovator*innen bei (These 4.02 in Benz-Gydat et al., 2021, S. 212–213). Entsprechend kommt bei der Entwicklung von professioneller Reflexionskompetenz Formen »vernetzten Lernens« in Lerngemeinschaften oder rhizomatischen Strukturierungen (Heiner & Wildt, 2013) eine hohe Bedeutung zu.

Damit »voneinander lernen« und »übereinander lernen« in den verschiedenen Diskursgemeinschaften gelingt, braucht es »Netzwerker*innen« und »Grenzgänger*innen«, die neue Verbindungen aufzeigen, vielfältige Perspektiven einnehmen und Koalitionen schmieden.

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2023). Biografisches Lernen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.

Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (Hg.). (2023). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.

Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lehrbuch*. Bern: hep Verlag.

Benz-Gydat, M., Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2021). *Neue Lehre in der Hochschule. Verstetigung innovativer Lehrprojekte in sozialen Hochschulwelten*. Bielefeld: WBV.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit: kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3. erw. u. vollständig neubearbeitete Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dinkelaker, J. & Hippel, A. von (Hg.). (2015). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dollhausen, K. & Jütte, W. (2022). Higher Education and Lifelong Learning. In K. Evans, W.O. Lee, J. Markowitsch & M. Zukas (Hg.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (S. 1–24). Cham: Springer International Publishing.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2021). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.

Feld, T.C. & Seitter, W. (2017). *Organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Flechsig, K.-H. (1989). Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: R. Güttler & O. Peters (Bearb.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (Loseblattsammlung). Neuwied: Luchterhand.

Flechsig, K.-H. & Haller, H.D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln: ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Fleige, M. & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 623–641). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fuhr, T. & Gruchel, J., Kirchgäßner, U., Klaiber, S., Laros, A. & Michalek, R. (2015). Lehren. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 255–262). Stuttgart: Kohlhammer.

Göhlich, M. (2016). Lerntheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grotlüschen, A. & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Heiner, M. & Wildt, J. (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz: Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration. In M. Heiner, J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 157–178). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hempel, M. & Wiemer, S. (2021). Erwachsenenpädagogische Theorien für die Hochschuldidaktik: ein Beispiel aus der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren. *die hochschullehre*, 7(14), 112–117. DOI: 10.3278/HSL2114W

Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh.

Hippel, A. v., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer Reference.

Hodapp, B. & Nittel, D. (2018): Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–125). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand: eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.

Iller, C. (2009). Zielgruppen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 987–997). Paderborn: Schöningh

Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media.

Jütte, W. & Rohs, M. (2020) (Hg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kade, J. & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 143–149). Stuttgart: Kohlhammer.

Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hg.). (2014). *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kammler, C., Rundnagel, H. & Seitter, W. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungsfeld von und für Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(1), 71–81.

Knoll, J. (Hg.). (1998). *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraft, S. (1999) Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 6, 833–845.

Lobe, C. (2020). Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 259–276). Bielefeld: wbv.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Nuissl, E. (2023). Bezugswissenschaften. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3. aktual. Aufl.). Stuttgart: UTB/Klinkhardt.

Nuissl, E. & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS: Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: wbv.

Pachner, A. (2018). Lehren in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1439–1456). Wiesbaden: Springer Reference.

Rhein, R. (2013). Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *36*(4), 11–21.

Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38*(3), 347–363.

Schäffer, B. & Dörner, O. (Hg.). (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich.

Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405–419). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schrader, J. (2018). Stichwort Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung. *weiter bilden*, *25*(1), 10–11.

Schrader, J. (2019). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. UTB.

Seitter, W. (2001). Der biografische Ansatz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zu einer festen Größe avanciert. *Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift*, (2), 55–57.

Seitter, W. (2002). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (2., unveränd. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. bearbeit. Aufl.). Augsburg: Ziel.

Slowey, M. & Schuetze, H.G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H.G. Schuetze (Eds.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–21). London: Routledge.

Stang, R. & Becker, A. (Hg.). (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung.* Boston: De Gruyter Saur.

Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(3), 317–330.

Stanik, T. (2022). Teilnehmerorientierung [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. https://www.socialnet.de/lexikon/25228

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. Bielefeld: wbv.

Vogel, N. (2012). Neue Richtung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hg.), *Lexikon der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weymann, A. (Hg.). (1980). *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*. Darmstadt: Luchterhand.

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 21–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wildt, J. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? Wolfgang Jütte im Gespräch mit Johannes Wildt. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 9–12.

Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). Opladen: Budrich.

Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wissenschaftsrat. (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin.

Zeuner, C. (2022). Der Begriff der Erfahrung im didaktischen Handeln der Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (2), 12–19.

Theatrale Inszenierungen und performative Praktiken in der Hochschule im Blick einer soziokulturell und praxeologisch ausgerichteten Hochschuldidaktik und Praxisforschung

Beatrix Wildt

Zusammenfassung: *Der Beitrag befasst sich mit soziokulturellen Aspekten wissenschaftlicher Praxis und Theorieentwicklung, die für Transformationsprozesse in Hochschule und Hochschullehre und die hochschuldidaktischen Ansprüche und Handlungskonzepte von Belang sind. Theatrale Inszenierungen und szenisch-theatrale Praxen und Aufführungen/Performances geben Aufschluss über bestimmte soziale Konstellationen, kulturelle Selbstverständnisse und Möglichkeiten sozialer und technischer Problembearbeitungen. An Beispielen aus verschiedenen Bereichen der Hochschule und der Hochschuldidaktik werden entsprechende theoretische und praktische Zugänge dargestellt und praktisch-methodische Ansatzpunkte für hochschuldidaktische (Praxis-)Forschungen unter soziokulturellen Perspektiven herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund werden verschiedene soziokulturelle Wendungen bzw. turns in ihrer performativen Bedeutung für hochschuldidaktische Ansätze und Darstellungen von Innovationen in der Wissenschaft zur Diskussion gestellt.*

Schlagworte: *Soziokulturelle Theorieperspektiven; Wendungen (turns); Theorie der Praxis und der Praktiken (Praxeologie); Praxisforschung; Theatralisierung – Theatralität – Performativität; Gesten- und Vignettenforschung*

1 Einleitung: Soziokulturell und praxeologisch ausgerichtete Theorieansätze und Praxisforschungen in der Hochschuldidaktik

Wissenschaftliche (Lehr-)Praxen unter soziokulturellen Gesichtspunkten, die sich mit entsprechend ausgerichteten Theorien der Praxis und von Praktiken (Praxeologie) im Sinne einer entwickelnden Praxis für Lehre und Studium verbinden und eine darauf bezogene Praxisforschung begründen könnten, sind in hochschuldidaktischen Diskursen bislang kaum Thema geworden. Dennoch gibt es Ansatzpunkte in Hochschule und Wissenschaft, die Hochschuldidaktik aufgreifen und weiterentwickeln könnte.

Um wesentliche Aspekte einer soziokulturellen Theorieorientierung und einer praxeologisch fundierten Forschung für hochschuldidaktische Praxisentwicklungen und Praxisforschung herauszuarbeiten, erfolgt hier – mit Bezug auf die Leitidee der ›Theatralisierung‹ – eine Konzentration auf hochschulische Prozesse und Praktiken, die unter Gesichtspunkten von Theatralität und Performativität dargestellt und erläutert werden. Aspekte der Theatralität und Performativität als soziokulturelle Konzepte, die zur Aufklärung sozialer und kultureller Praktiken insbesondere unter Gesichtspunkten der Transformation genutzt werden können, werden auf verschiedene Handlungsbereiche und Ansprüche von Wissenschaft und Hochschule bezogen. Diese betreffen nicht nur die wissenschaftliche Lehre als Kernbereich hochschuldidaktischer Praxis und Forschung, sondern auch die Selbstdarstellungspraxen verschiedener Akteure, die sich dazu theatral und performativ in Szene setzen.

Im Folgenden werden Begriffsverständnisse dargelegt und an drei Beispielen aus Hochschule, Lehre und hochschuldidaktischer Praxis erläutert. Anknüpfend daran werden Ansatzpunkte für Praxisforschungen in der Lehre aufgezeigt. Fragen nach einem oder gar mehreren *turns* in der soziokulturellen Forschungslandschaft, die in der Hochschuldidaktik aufgegriffen werden können, werden zum Schluss behandelt.

2 Reichweite soziokultureller Orientierungen unter Berücksichtigung von praxeologischen Ansprüchen

Die Reichweite einer soziokulturellen Orientierung in der Hochschuldidaktik, die dazu beiträgt, entsprechende Themen und Forschungsansätze in der hochschuldidaktischen Praxis und praxisentwickelnder Forschung aufzugreifen, wird deutlich, wenn die Breite von soziokulturellen Themen und Forschungsansätzen in entsprechenden Fächern betrachtet wird. Soziokulturelle Ansätze entwickelten und entwickeln sich beispielsweise in Soziologie und Ethnologie, Anthropologie bzw. Cultural Studies, in einer sich neuorientierenden Kulturwissenschaft, in Theater- und Literaturwissenschaft, in Politik- und Geschichtswissenschaft, in Bild- und Medienwissenschaften, im Rahmen von Gender und Postcolonial Studies, in der historischen und anthropologischen Bildungsforschung, in der Kulturellen Bildung, in den Sport- und Bewegungswissenschaften, den Raumwissenschaften oder auch in der Sozial- und Kulturpsychologie. Besonderheiten dieser soziokulturellen Orientierung und Wendungen (*turns*) werden deutlich, wenn dazu mehr oder weniger interdisziplinär ausgerichtete Übersichten und Ordnungsversuche herangezogen werden, beispielsweise über die Bedeutung von *turns* in Sozial-, Kultur- und Bildungswissenschaften (Aßmann et al., 2017), zu soziokulturellen Erneuerungen und Wendungen in den Kulturwissenschaften (Johler et al., 2013), zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft (Vohwinkel, 2007), zur Rezeption des Habitus-Konzepts Bourdieus in verschiedenen Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. Lenger et al., 2013; Fröhlich & Rehbein, 2014), zu sozial- und kulturwissenschaftlichen Körperkonzepten in der Sport und Bewegungswissenschaft (Alkemeyer, 2003, 2004; Klein, 2004) oder zu Entwicklungen in den Raumwissenschaften (Günzel, 2009, 2010; Hölkeskamp, 2015). Für diesen Beitrag einschlägig sind vor allem Konzepte aus Sicht der Theaterwissenschaft in Verbindung mit kultur- und so-

zialwissenschaftlichen Perspektiven (Fischer-Lichte, 2021), zur Theatralisierung der Gesellschaft unter verschiedenen soziokulturellen Fächerperspektiven (Willems, 2009a, 2009b), zu soziokulturellen Ansätzen in der Geschichtswissenschaft, insbesondere mit Blick auf Themen der Hochschul- und Universitätsgeschichtsforschung (Bretschneider & Pasternack, 1999; Füssel, 2004, 2006a, 2006b). Theorien und Forschungsansätze einer soziokulturell inspirierten Bildungs- und Erziehungswissenschaft (Wulf & Zirfas, 2001; Wulf et al., 2011) können für hochschuldidaktische Entwicklungen und Forschungen ebenso herangezogen werden wie Darstellungen zur Transformation der Kulturtheorien und Theorien der Praxis und der Praktiken unter soziokulturellen und praxeologischen Perspektiven (Reckwitz, 2000, 2003).

Tatsächlich sollen und können einige der genannten Ansätze im Folgenden lediglich gestreift werden. Eine ausführlichere Darlegung verschiedener Komponenten und Projekte muss an anderer Stelle erfolgen. Die stärkere Berücksichtigung entsprechender Forschungszugänge und soziokultureller Thematiken in der Hochschuldidaktik setzt jedoch weitreichendere Initiativen zur Förderung projektförmiger und interdisziplinärer Zusammenarbeit in und mit diesen Fächern voraus. Auch könnten hochschuldidaktische wie fachdidaktische Bemühungen mit Bezug auf soziokulturelle und praxeologische Diskurse in den Fächern und in Verbindung mit einer allgemeinen Hochschuldidaktik über gemeinsame praxis- und forschungsbezogene Projekte gestärkt werden. Dieses kann nicht Thema des vorliegenden Beitrags sein.

3 Aspekte einer soziokulturellen Orientierung und Ansatzpunkte für Theatralisierungsprozesse in der Hochschule

Wesentlich für eine soziokulturelle Ausrichtung in den Fächern dieser Fächergruppe und für entsprechende praxeologischen Diskurse ist eine Abkehr von einem weitgehend textorientierten und kognitivistischen Verständnis von wissenschaftlicher (Forschungs-)Praxis sowie von Forschungsansätzen, die mentalistische Konzepte von Handlung und Handeln präferieren, die (Praxis-)Wissen und Erfahrungen als partikular gegenüber universalistisch begründeten Wahrheitsansprüchen der Wissenschaft ausgrenzen, Abweichungen von gesetzten Normen und Normwerten als Fehler und/oder Fehlverhalten interpretieren, die (eigenen) normierenden Ordnungsvorstellungen dagegen als mehr oder weniger gesetzt ansehen und diese Vorstellungen de-kontextualisierend verallgemeinern.

Unter soziokulturellen Vorzeichen einer Theorie der Praxis und der Praktiken werden Schwerpunkte anderer Art gelegt. Sie entsprechen wesentlichen Aspekten und Anliegen, die im Rahmen von Diskursen zur Theatralisierung, zur Theatralität und Performativität erörtert (vgl. hier Fischer-Lichte, 2001, 2004, 2005, 2021; Willems, 2009a, 2009b) und im vorliegenden Beitrag in der einen oder anderen Weise berührt werden. Resümierend ist festzustellen, dass Aspekte und Formen der Subjektivierung hier als bedeutsam und Verknüpfungen von Subjektivierung und Objektivierungsvorgängen in der Praxis und darauf gerichtete Forschungen als notwendig angesehen werden. Ansätze der Theatralität und Performativität betonen die Präsenz der Körper im Raum und die Entstehung sozialer Räume im Tun (*doing culture*), das heißt Rahmungen und Hand-

lungsmuster bleiben zwar für eine (un-)bestimmte Dauer erhalten und bestimmen, was wirkungsvoll innerhalb dieser Rahmen getan und performativ gestaltet werden soll bzw. kann, müssen aber von den beteiligten Akteur*innen im sozialen und kulturellen Raum der Praxis im Prozess immer wieder bestätigt und erneuert werden. Unter einer soziokulturellen Perspektive werden Verkörperungen als körperliche oder leibliche, soziale und kulturelle Prozesse betrachtet. Grundsätzlich aber werden Körper und Texte sowie andere Artefakte auch in ihrer Materialität und Medialität berücksichtigt. Praktiken im mehr oder weniger routinierten Umgang mit vorhandenen Artefakten (Gegenständen, Bildern, Produktionen, technischen Geräten, Textmaterial) sollen wahrnehmbare Wirkungen erzielen. Die Kontingenz von Prozessen und Ergebnissen wird allerdings berücksichtigt und damit auch die grundsätzliche Offenheit und nicht vollständige Vorhersehbarkeit und Planbarkeit von Entwicklungen betont. Veränderungen von Beziehungen, von Vorstellungen und Praxen, die in weitergehende und weitreichende Transformationsprozesse eingelassen sind, verlangen immer auch den Aufbau neuer Routinen und entsprechende Flexibilität. Spielräume im Sinne der Offenheit für die Kontingenz von kreativen Ideen und Entdeckungen müssen erhalten bleiben bzw. immer wieder hergestellt werden. Neue ›Lesarten‹ von Subjekt und Welt werden nicht als abschließbare Prozesse gesehen und vor allem ihre kooperativen und interaktiven Aspekte in Transformationsprozessen berücksichtigt. Dabei werden die unmittelbar und medial vermittelt interagierenden Subjekte nicht als Objekte im Forschungsprozess, sondern als selbstbestimmte und bestimmende Akteure behandelt (entsprechende Forschungsansätze s.u.; weitergehende Diskussionen dazu in der aktuellen Aktionsforschungsdebatte). Soziale Hierarchien und Machtverhältnisse, die diese Prozesse fördern oder behindern können, müssen berücksichtigt und können unter soziokulturellen Perspektiven (vgl. Bogusz, 2010) entsprechend kritisch beleuchtet werden.

Dabei geht es an dieser Stelle nicht zuerst um die Welt als Text, sondern um performative und theatrale Prozesse, die auch Ungesagtes und Unsagbares in Erscheinung bringen. Sie werden zunächst ganz subjektiv wahrgenommen, können aber auch zum Gegenstand von weiterer Beobachtung und Analyse gemacht werden. Um dieses zu verdeutlichen, werden zunächst die Leitbegriffe der Theatraliät und Performativität im Zusammenhang mit Theatralisierungsprozessen in der Hochschule behandelt, Ambivalenzen, Entgrenzungen und Begrenzungen entsprechender Prozesse und Vorgänge dargestellt. Dieses wird anhand von verschiedenen Beispielen konkretisiert. Anschließend werden Möglichkeiten daran anknüpfender Forschung thematisiert.

4 Aspekte von Theatralisierung, theatraler Inszenierung und Performativität

In der Darstellung und Analyse theatraler und performativer Prozesse werden an dieser Stelle vor allem Aspekte der Aufführung und der Inszenierung berücksichtigt. Bestimmte Konstellationen der Akteur*innen im Raum, Raumordnungen und Blickregimes sowie die performativen Verwendungen der Körper und Artefakte werden herausgestellt, Haltungen, Gesten und Bewegungen im Raum als aufschlussreich für Beziehungsgestaltungen und für die Analyse des sozialen und theatralen Geschehens betrachtet. Posi-

tionen der Akteur*innen im Raum und Positionswechsel können als Hinweise auf das mehr oder weniger flexible soziale Beziehungsgefüge gesehen werden. Unter Gesichtspunkten der Theatralisierung werden Prozesse der Entgrenzung und Schließung angesprochen. Rahmungen und Schließungsprozesse werden unter dem Begriff des Formats behandelt.

Als zentrale Aspekte des Theatralisierungsdiskurses schälen sich bestimmte Grundkonstellationen theatralen und performativen Handelns heraus. Zentral sind Gestaltungen von Räumen und vom Körper ausgehende und auf Körper und Artefakte gerichtete Handlungen und Praktiken. Diese werden als zentrale Elemente von theatraler Inszenierung und Aufführung (Performance) und zwecks wechselseitiger Einwirkung und Wahrnehmung eingesetzt. Das heißt, Akteur*innen in einem abgegrenzten Raum (als ›Bühne‹) stellen etwas für ein bestimmtes Publikum wahrnehmbar dar. Die Gestaltung des Raums dient der Etablierung entsprechender Blick- und Handlungsregimes, die zwischen den körperlich anwesenden Akteuren/Personen im Bühnenraum und im Raum des Publikums hergestellt werden. Die räumlich und zeitlich begrenzten, flüchtigen theatralen Handlungen und Interaktionen auf der Bühne sowie die Aktionen im Publikum können prinzipiell mit Hilfe verschiedener Verfahren (audiovisuell und textbasiert) aufgezeichnet und solcherart konserviert für weitere Publika zur Verfügung gestellt werden. Dieses ändert allerdings nicht die Grundtatsache, dass eine theatrale Aufführung von der körperlichen Präsenz und materiellen Körperlichkeit der Beteiligten abhängt und als Aufführung ohne ein anwesendes Publikum definitiv nicht zustande kommt.

Grundsätzlich geht es in theatralen Aufführungen um etwas, das gezeigt und etwas, das nicht gezeigt wird, das gesagt werden kann oder auch ungesagt bleibt, das verdeckt wird und doch soweit kenntlich gemacht werden muss (etwa durch Gestik und Mimik, Stimme und Sprechen, durch Bewegungen im Raum, in der Verwendung von Artefakten, mit Kostümen, in der spezifischen Gestaltung des Raums sowie durch den Einsatz von Licht), damit das Geschehen als ›Spiel‹ auf der Bühne vom Publikum verstanden wird. Das Publikum soll sich mit eigenen Erfahrungen und Kenntnissen, Ansprüchen, Normen und Werten, Vorstellungen und Auffassungen – jedenfalls bis zu einem gewissen Grad – in der Aufführung wiederfinden. Dennoch können die Handlungen der Akteur*innen auf der Bühne Widerspruch auslösen, kritisiert und zurückgewiesen werden. Das Ganze bleibt also durchaus störanfällig und ›riskant‹ (siehe dazu Hinweise Beispiel 1 unten).

Mit der Inszenierung im Unterschied zur Aufführung werden im Kontext der Theatralisierungsdiskussion Aspekte der institutionell-organisatorischen Gewährleitung der Aufführung herausgestellt und zugleich die prinzipielle (Un-)Planbarkeit von Aufführungen thematisiert. Grundsätzlich sind nicht nur Prozesse auf der ›Vorderbühne‹ (die Aufführungspraxis) zu betrachten, sondern auch Prozesse auf der ›Hinterbühne‹ (die Produktion der Inszenierung) zu berücksichtigen, wenn es um die Einschätzung und das Verstehen dessen geht, was im Rahmen der Aufführung (nicht) gezeigt oder nur verdeckt gezeigt wird.

Im Bereich der Hochschule und der dort stattfindenden theatralen Inszenierungen und Aufführungen geht es vielfach vordergründig und auch hintergründig um die Darstellung von Kompetenzen und Zuständigkeiten, um Leistungsansprüche und Leistungsdarstellungen, um Auszeichnungen und Zueignungen, um Hierarchien und Statusunterschiede sowie die Stiftung von Identität und Zugehörigkeit unter Bedin-

gungen sozialer und kultureller Differenz. Allerdings wird das »Spektakel« wirklich zureichend verständlich, wenn die institutionell-organisatorischen, gesellschaftlichen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen und inneruniversitäre Konfliktlinien mitberücksichtigt werden. Dabei kann die Aufführung selbst sublime Hinweise dazu liefern, was ansonsten verdeckt und ungesagt bleiben würde (siehe dazu unten die Beispiele 1 und 2).

5 Entgrenzungen und Begrenzungen des Theatralen und Performativen im Kontext (hochschulischer) Formate

Im Kontext der Theatralisierungsdiskussion, die die Entgrenzung des Theatralen und Performativen unter soziokulturellen und gesellschaftlichen Aspekten berücksichtigt (Willems, 2009a; Fischer-Lichte, 2005), werden auch gegenläufige Prozesse herausgestellt und Notwendigkeiten der Begrenzung hervorgehoben. Der Begriff des Formats, der in medienwissenschaftlichen Diskursen (Volmar, 2020) und in der hochschuldidaktischen Diskussion über Lehre, Beratung und Weiterentwicklung Verwendung findet, erscheint geeignet, verschiedene Aspekte der Begrenzung genauer zu betrachten.

Tatsächlich werden unter dem Begriff ›Format‹, der von etymologisch ähnlichen, aber nicht identischen Begriffen wie den Begriffen ›Form‹, ›Formation‹ oder ›Formatierung‹ zu unterscheiden ist, normierende und abgrenzende Aspekte der Standardisierung von Rahmungen für die Reproduktion bestimmter professioneller Tätigkeiten verwendet. Im Kontext der Hochschuldidaktik werden in diesem Zusammenhang die institutionell-organisatorischen Ab- und Eingrenzungen bestimmter Bereiche von Lehre, Forschung und Beratung oder Weiterbildung als Formate bezeichnet, die als Handlungsfelder für die professionellen Tätigkeiten von Lehrenden und Forschenden, von hochschuldidaktischen Beratern* und Weiterbildnern* gelten (Wildt, 2006). Die Tätigkeiten im Rahmen bestimmter Handlungsfelder sollen durchaus bestimmten (wissenschaftlichen und professionellen) Qualitätsstandards genügen. Dazu gehört, dass Verfahren, Methoden und Praktiken, den konkreten Anforderungen der Situation entsprechend, handlungssicher, flexibel und plastisch eingesetzt werden können. Für die professionell zu erbringenden Leistungen gelten Gesichtspunkte, die unter Berücksichtigung soziokultureller Perspektiven auf Praktiken und Praxen bereits beschrieben wurden bzw. zu beschreiben sind (vgl. oben unter Abschnitt 3).

Dass darüber hinaus institutionell-organisatorisch gesicherte Formate im konkreten Prozess als Rahmen und Begrenzung für Handeln (mit bestimmten Handlungsspielräumen) immer wieder theatral und performativ bestätigt werden müssen, kann etwa mit Blick auf das Format der Vorlesung und dessen konkrete Ausgestaltung im Sinne professioneller Vortrags- und Vermittlungsarbeit verdeutlicht werden. So kann der Hörsaal als physischer Ort durch seine materiale Gestaltung und Ausstattung für bestimmte, wiederholbare theatrale Konstellationen mit bestimmten Hör-/Blick- und Handlungsregimes vorgegeben sein, auch kann die Auswahl des Publikums reglementiert werden (etwa durch Zulassungsbedingungen und Anwesenheitsvorschriften). Die konkret anwesenden Personen, ihre gegebenen Handlungsmotivationen und Fähigkeiten können dagegen kaum standardmäßig erfasst und beeinflusst werden. Die Handlungen und Prak-

tiken im Umgehen mit Artefakten und Körperverwendungen müssen also jeder Situation unter den Bedingungen des Formats neu angepasst werden und setzen das kreative und improvisatorische Potential der beteiligten Akteure im Sinne eines flexibel gewordenen Habitus (vgl. zum flexiblen Habitus beispielsweise Alkemeyer, 2004; Bourdieu, 2001) voraus. Unter Theatralisierungsgesichtspunkten sind die entsprechenden Inszenierungen und Aufführungen der Akteur*innen in diesem Zusammenhang bedeutsam. Dabei werden soziale Konstellationen bestimmter Rollen unter den vorgegebenen Bedingungen des Raums wechselseitig immer wieder neu hervorgebracht und in Varianten bestätigt. Das erfolgt konkret und körperlich über die Blicke bzw. Blickregimes, die Art und Weise der Beteiligten, zu sprechen, Gesten und Bewegungen sozial und theatral auszurichten und bestimmte Artefakte zu nutzen; siehe dazu beispielsweise das Umgehen von Akteuren mit bestimmten Artefakten (etwa mit Brille und Mikrofon, Pult und Wandtafel, Schreibgeräten, Manuskripten, Büchern oder Laptop, Pointer und Beamer).

Um das konkrete, körperliche Handeln und die Praktiken des Umgehens mit Artefakten unter bestimmten sozialen Konstellationen zu untersuchen, können verschiedene Methoden qualitativer Forschung genutzt und zudem mit quantitativen Ansätzen (vgl. Bohnsack, 2017) verknüpft werden. Spezifische Forschungsmethoden und Praktiken, die im Sinne einer soziokulturell und praxeologisch orientierten Forschung von einer entsprechend ausgerichteten Hochschuldidaktik verwendet werden können, existieren bereits und können weiter ausgearbeitet werden. Einige Ansatzpunkte sollen abschließend berücksichtigt werden (siehe dazu unter Punkt 7).

6 Beispiele für theatrale Inszenierungen, Aufführungen und Praktiken

Erstes Beispiel: Investituren als theatale Inszenierungen und Schauspiele hochschulischer Macht, Differenz und Zugehörigkeit

In der deutschsprachigen Hochschulforschung und vor allem in der Universitätsgeschichtsschreibung sind Feiern und Aufmärsche, Rituale und Zeremonien als soziokulturelle Phänomene beschrieben worden, die Ansprüche und Selbstverständnisse der Akteure in der Wissenschaft und in den Universitäten bzw. Hochschulen zum Ausdruck bringen (Bretschneider & Pasternack, 1999; Füssel, 2006a, 2006b). Speziell zum Zeremonial der Amtseinführung (Investitur) des neuen Rektors*/der Präsidentin* einer Universität bzw. Hochschule liegen Beiträge mit zahlreichen Abbildungen vor (Freitäger, 2019), die insbesondere unter Gesichtspunkten der Theatralität und Performativität betrachtet werden können.

Bei einer Investitur (wörtlich: Einkleidung), in der die Amtsübergabe öffentlich zelebriert wird, geht es immer auch um die theatrale Inszenierung und Aufführung der Übergabe institutioneller Macht und deren Übernahme (auf Zeit), um die Bestätigung und Anerkennung der Würde des Amtes, die Darstellung und zugleich die Anerkennung von gesellschaftlicher und institutionell-organisationaler Hierarchie und von sozialer Differenz. Es geht um Status und Machtansprüche nach innen und nach außen, aber auch die Darstellung von Autonomie und (Un-)Abhängigkeit, von Kompetenz, Leistung und Exzellenz. Dabei sind Autonomie und Selbstbestimmungsfähigkeiten der

Hochschulen und die Freiheit von Wissenschaft in Forschung und Lehre keineswegs selbstverständlich. Erstrittene Freiheitsrechte und Autonomieansprüche müssen immer wieder neu interpretiert und zur Anschauung gebracht werden. Allerdings können auch faktisch vorhandene Abhängigkeiten ideologisiert und problematische Einflüsse geleugnet und kaschiert werden. So wurden beispielsweise nach heftigen Auseinandersetzungen um das Ritual der Investitur in den 1960er und 1970er Jahren[1] entsprechende Aufführungen nur noch selten gesehen. Sie wurden erst mit den 1990er Jahren, zunächst im Osten Deutschlands, dann auch im Süden und Westen wiederbelebt.[2]

Anhand einer (ungeschnittenen) audio-visuellen Aufzeichnung der Investitur eines Rektors* und der Einsetzung einer akademischen Hochschulleitung[3] kann gezeigt werden, wie im Raum der Hochschule in theatralen Inszenierungen und Aufführungen heute das Selbstverhältnis und Verständnis von Wissenschaft ›verkörpert‹ werden kann. Was hier anhand der Aufzeichnungen in Erscheinung tritt, kann über die Symbolebene der Sprache vielfach nur unzureichend vermittelt werden. Forschungen setzen an diesen körperlichen und bildhaft-szenischen Darstellungen, Handlungen und (Sprach-)Gesten (Hahn & Meuser, 2002; Schroer, 2005; Klein, 2004; Gebauer & Wulf, 1998; Wulf et al., 2011) an und »übersetzen« diese und die damit vermittelten Absichten und Verständnisse in wissenschaftlichen Text.

Die Theatralität der Inszenierung und Aufführung betrifft nicht allein die theatralen Konstellationen der Akteure im physischen und sozialen Raum, mit erkennbarer Unterscheidung zwischen ›Bühnen-‹ und Zuschauerraum (Raum des Publikums), sondern sie zeigt sich auch an weiteren theatralen Elementen wie Beleuchtung und Ausstattung, an der Präsentation bestimmter Artefakte in Vitrinen und auf Schauwagen, insbesondere den kostbaren Objekten und Insignien der Macht (Rektorenmantel, Amtskette, Stäbe, Zepter u.a.m.) und an Gegenständen (hoch-)kultureller Selbstinszenierung wie dem glänzenden Flügel oder dem bereit stehenden (kleinen, aber feinen) Hochschulorchester. Von theatraler Bedeutung sind auch die mehr oder hier weniger prächtigen Aufgänge für den Ein- und Auszug der Magnifizenzen und der Vertreter* des Senates in historischen Kostümierungen, und der übrigen akademischen Statusgruppen sowie von Honoratioren der Stadtgesellschaft, von einflussreichen Akteuren* aus Politik, politischer Administration und Wirtschaft, die alle in der Gesamtaufführung bestimmte Rollen haben. Auch die den Weg säumenden Skulpturen und aufwendig gerahmten Bilder bzw. Bildnisse der Gründerväter, der Nobilitäten und ehrenwerten Magnifizenzen, die der histo-

---

1 Anlässlich der Investitur des Rektors 1967 an der Universität Hamburg haben kritische Studenten unter dem Slogan »Unter den Talaren der Muff von 1000 Jahren« auf einem entfalteten Transparent den traditionellen Aufmarsch und Ablauf der Investitur kommentiert, siehe dazu Bericht von Daniel Meißner (2017) von der Arbeitsstelle Universitätsgeschichte. https://www.uni-hamburg.de/newsroom/campus/2017-11-08-unter-den-talaren.html, abgerufen 5.11.22

2 In kritischer Wendung aus Sicht der Neueren Hochschulforschung (Halle/Wittenberg) siehe Bretschneider & Pasternack (1999) zur Wiederbelebung alter Traditionen an ostdeutschen Hochschulen.

3 Beispiel einer feierlichen Investitur Universität Halle-Wittenberg 2018 (vollständige Aufzeichnung) https://www.youtube.com/watch?v=vie04pSZKIA, übertragen am 17.10.2018, abgerufen am 5.11. 22; weitere Aufzeichnungen unter: https://www.youtube.com/results?search_query=investitur+uni+halle

rischen Bedeutung und Macht der Universität Symbolkraft verleihen (sollen), sind entsprechend in Szene gesetzt. Neben dem kostbaren, historischen Talar und dem Barett des Rektors, die in der Zeremonie der Übergabe und der Übernahme des Amtes eine besondere Rolle spielen, wirken die die historische Tracht der Pedelle und die weniger kostbaren Talare der Professoren* eher bescheiden, glanzvoll sind die Amtsketten des Ministerpräsidenten und des Oberbürgermeisters der Stadt. Die Farben der Talare (in früheren Zeiten auch die Länge der Schärpen und der Überwürfe) dienen der Kennzeichnung von Zugehörigkeit der Professor*innen zu den verschiedenen Fakultäten und zur Darstellung und Herstellung einer hierarchischen Ordnung, die offenbar heute noch (oder wieder) bedeutsam erscheint.

Das körperliche Geschehen, die Gesten und Prozeduren, die Artefakte und Personen, die hier theatral in Szene gesetzt und vorgeführt werden, können unmittelbar wahrgenommen werden und sind zunächst auch ›ohne Worte‹ zu verstehen. Die soziokulturell inspirierte Analyse der Erscheinungen fördert zudem Erkenntnisse über Oberflächen- und Tiefendimensionen der Phänomene zutage (s.o.), die mit Blick auf die flüchtigen Ereignisse zunächst kaum sprachlich zu formulieren sind. Dabei geht es durchaus um Sprache und Sprechen, vor allem aber um Gesten, die das Sprechen begleiten oder auch konterkarieren. Es sind Gesten der Zuwendung, der Aufforderung oder Zurückweisung, der Bestätigung oder Verneinung, der Vermittlung und Beendigung, der Ermächtigung, der Zuordnung und auch der Unterordnung usf., die von den Teilnehmenden in konkreten Situationen gezeigt und in den verschiedenen Interaktionen mehr oder weniger aufmerksam verfolgt werden. Offenbar dienen Gesten auch dazu, das Gesagte (wie das Nicht-Gesagte) besser zu verstehen und das eigene Verhalten oder Handeln entsprechend auszurichten. Geht man von diesen Darstellungen aus, die Autonomie und Machtansprüche, Differenz und Besonderheit verdeutlichen und mit Darstellungen von Exzellenz und Leistung, von Tradition und Zukunftsoffenheit, von Zugehörigkeiten und Verflechtungen in Wissenschaft und Gesellschaft verknüpft sind, wird nicht nur ein altes als neues Selbstverständnis von Hochschule und Wissenschaft anschaulich gemacht, sondern es erscheint auch das Neue »als ob« es alt sei. Betrachtet man diese Aufführungen unter theatralisierungstheoretischen Gesichtspunkten (vgl. Willems, 2009), können diese changierenden und durchaus ambivalenten Aufführungen auch als Bestandteil eines mehr oder weniger leitbildgesteuerten Marketingkonzeptes verstanden werden, die diesem Leitbild und dem darauf basierenden Inszenierungskonzept immer auch ein Stück weit widersprechen können.

Auch im Kontext der Lehre werden Ansprüche von Wissenschaftlichkeit oder Fachwissenschaftlichkeit, von Exzellenz und Leistung, Differenz und Zugehörigkeit, Macht und Einfluss formuliert, die in theatralen Formen und performativen Prozessen bewusst und auch subversiv oder eher unbeabsichtigt infrage gestellt werden mögen. Für eine gelingende oder misslingende Kooperation zwischen den beteiligten Akteur*innen sind entsprechende Wahrnehmungsfähigkeiten zu entwickeln. Hochschuldidaktische Beratung und Weiterbildungen können dazu beitragen; vor allem wenn in szenisch-theatralen Untersuchungen verschiedene Beobachterpositionen eingenommen und verglichen werden können. Für hochschuldidaktische Entwicklungen und Konzepte sind allerdings Ergebnisse aus der 2. Beobachterposition wissenschaftlicher Forschung ebenso notwendig. Von Belang sind hier durchaus sozialkulturell unterlegte Fachkulturfor-

schungen und Forschungen zum Habitus (vgl. dazu Lenger et al., 2013; Fröhlich & Rehbein, 2014), die Fragen der »Verflüssigung« des Habitus aufwerfen. Die Berücksichtigung theatraler und performativer Prozesse könnte in diesem Zusammenhang zu weiteren bedeutsamen Erkenntnissen führen (Alkemeyer, 2003, 2004; Bourdieu, 2001).

Zweites Beispiel: Hochschuldidaktische Innovations- und Marketingstrategien im Kontext von ›*turn*-Konferenzen‹

Unter der Leitidee einer Entgrenzung theatraler und performativer Prozesse und Praktiken in der Gesellschaft können auch Auftritte und Selbstdarstellungsprozeduren verschiedener Akteure bei Konferenzen im Raum der Wissenschaft und der Hochschule betrachtet und möglicherweise neu interpretiert werden. Dazu gehören beispielsweise inszenierte Darstellungen von Innovationen und Innovationsfähigkeit im Rahmen hochschuldidaktisch inspirierter *turn*-Konferenzen.[4]

Dass das hochschuldidaktische Potential für Lehrentwicklungen in den verschiedenen Fächern und Studiengängen keineswegs ausgeschöpft ist und offenbar neue, innovative Anschübe für kreative Lehrentwicklungen gebraucht und gesucht werden, mag die Ausrufung von *turns* (Bachmann-Medick 2006) auch seitens der Hochschuldidaktik erklären. Tatsächlich aber kann man einen wissenschaftlichen *turn* weder vorherbestimmen noch vorhersagen. Dieses gilt erst recht, wenn man *turns* als Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns (Kuhn, 1962/1979, 1977) missversteht. Auch ist nicht jede kreative Idee für Lehre oder Lehrforschung als Ausfluss eines *turns* anzusehen. Andererseits ist die Ausrufung von *turns* offenbar geeignet, Interesse innerhalb der wissenschaftlichen Community zu wecken und damit auch für Themen und Projektvorstellungen einzelner Akteure in der Konkurrenz um grundsätzlich begrenzte Mittel zur Finanzierung und Förderung der eigenen Projekte.

Ob mit *turn-Konferenzen* für innovative Entwicklungen in der Lehre tatsächlich unter den oben bereits dargestellten Aspekten der Theatralisierung gesellschaftlicher Prozesse und damit einhergehenden Strategien der Selbstvermarktung und der Darstellung von Selbstdarstellungskompetenzen (Pfadenhauer, 1998) eine sinnvolle Strategie der Regulierung von Aufmerksamkeit gefunden ist, mag zunächst dahingestellt sein. Auch dass *turns*, die in den letzten Jahrzehnten in Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Sozial- und Kulturwissenschaften ausgerufen wurden (Bachmann-Medick, 2006; Hug, 2017), Aufmerksamkeit wie Forschungsinteresse für bestimmte Themen geweckt haben (Aßmann et al., 2017) muss für Hochschuldidaktik keineswegs modellbildend sein. Dennoch könnten mehr oder weniger hochschuldidaktisch inspirierte Lehrforschungsprojekte vor allem in und mit Bezug zu den Fächern des eingangs genannten Fächerspektrums unter einer soziokulturellen Perspektive an dem einen oder anderen *turn* ansetzen, und auch hochschuldidaktische Forschungen könnten sich vor allem unter einer praxeologischen Perspektive daran ausrichten.

4 Siehe hier die Initiative der Stiftung ›Innovation in der Lehre‹ zu sogenannten Turn-Konferenzen (Turn 22 in Kiel und Turn 23 in Köln)

Drittes Beispiel: Bildhaft-szenische und theatrale Methoden in der Lehre, in Beratung und Weiterbildung

Zu theatralen und bildhaft-szenischen Verfahren und Methoden in der Lehre, in der Beratung und Weiterbildung liegen zahlreiche Veröffentlichungen mit entsprechenden Erläuterungen und Fallbeispielen vor, auf die an dieser Stelle kaum mehr einzugehen ist. Festzuhalten ist, dass entsprechende Methoden und Verfahren längst zum anerkannten Kompetenzprofil für hochschuldidaktische Tätigkeiten gehören.

Betrachtet man Anwendungsbereiche im Rahmen von Lehre und Weiterbildung verschiedener Fächer und Studiengänge, lässt sich feststellen, dass szenische und theatrale Elemente in Kontexten von praxisbezogenen Bereichen und für spezifische professionelle Tätigkeiten vielfach und auch häufiger eingesetzt werden, etwa in der Aus- und Weiterbildung von Medizinern*, im Bereich der pädagogischen und sozialen Arbeit, der kulturellen Bildung, der Aus- und Weiterbildung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, der therapeutischen Ausbildung in der Psychologie, in der Theologieausbildung, in der Ausbildung von Juristen, im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften, in der Raum- und Umweltforschung, in den Ingenieurwissenschaften sowie in Bereichen der Sprachen und der Sprecherziehung und unter spezifischen Vorzeichen in der künstlerischen Ausbildung für pädagogische Berufe (etwa der Kunsterziehung oder in Musik- und Theaterpädagogik).

Dabei geht es vor allem um die Ausbildung professioneller Handlungskompetenzen, die wissenschaftliche und/oder pädagogische sowie künstlerische Anforderungen auf jeweils spezifische Weise verknüpfen und die Befähigung zum Einsatz entsprechender Praktiken in mehr oder weniger offenen und ›riskanten‹ Situationen voraussetzen. Dazu sind entsprechende Ansätze theatraler Verfahren und Methoden zum Beispiel mit Elementen von Praxissimulation, mit Kommunikationstrainings und rhetorischen Übungen, mit Kreativtechniken und Rollenspielen, mit Verfahren der Fallarbeit, Instrumenten der Diagnostik oder Analyse verbunden und dienen der Beurteilung komplexer Handlungs-, Rahmen- und Systembedingungen, abhängig von den Anforderungen der jeweiligen Fächer und Studiengänge. Vielfach werden audiovisuelle Verfahren, vor allem Videographien, genutzt, um Mitschnitte von Simulationen und Life-Situationen zu erzeugen, die zur Analyse von Handlungen und Handlungsabläufen in Forschungen und Trainings verwendet werden können.

Die szenisch-theatralen Ansätze wurden in den letzten 25 Jahren vor allem durch bildungstheoretisch und hochschuldidaktisch inspirierte Ansätze und Verfahren von ›Theater in der Lehre‹ ergänzt (Wildt, 2015; Wildt & Wildt, 2008, 2014; Wildt & Henschel, 2008). Zu den Verfahren im Kontext von Theater in der Lehre gehören etwa das Pädagogische Rollenspiel in verschiedenen Varianten (vor allem für die Erwachsenenbildung), Verfahren des Szenischen Interpretierens für die Lehrer*bildung (diverse Schulfächer, insbesondere Literatur- und Musikunterricht), das Forum- und Playbacktheater in den Fremdsprachen und in der Theaterpädagogischen Ausbildung, in der Kulturellen Bildung und in der Lehrer*ausbildung vor allem in den soziokulturellen Fächern, das Psycho- und Soziodrama in der Schauspielausbildung, in der Lehrer*aus- und -weiterbildung und der politischen und kulturellen (Erwachsenen-)Bildungsarbeit.

Der Aufbau entsprechender (professioneller) Verfahrenskompetenzen für Nutzungen in verschiedenen Fachkontexten und Formaten der Lehre, der Weiterbildung und Beratung hat die hochschuldidaktische Community vor erhebliche Anforderungen gestellt. Möglichkeiten von Forschung über und mit theatralen Verfahren sind zwar diskutiert, aber bislang kaum in soziokulturell inspirierte Forschungen eingeflossen. Hier besteht ein deutlicher Handlungsbedarf.

7 Soziokulturelle und praxisbezogene Gesten- und Vignettenforschung im *turn*

Im Zusammenhang mit der Darstellung verschiedener Komponenten theatraler Inszenierungen im Rahmen der Investitur vor dem Hintergrund der Theatralisierungsdiskussion wurden bereits einige Hinweise auf die Vielfalt von Gesten und die Möglichkeiten von Verknüpfungen mit szenisch-theatralen Methoden und Verfahren, etwa im Sinne der Gestenforschung gegeben. Unter dem Stichwort ›Gestenforschung‹ sollen Ansätze soziokulturell und praxisbezogener Forschung (etwa im Sinne ethnographischer Feldforschung) und Möglichkeiten einer theatralen Vignettenforschung aufgezeigt und auf den Kontext der Hochschuldidaktik bezogen werden.

Mit Blick auf Möglichkeiten der Gestenforschung ist insbesondere auf Unterscheidungen und Untersuchungsansätze zu verweisen, die unter Gesichtspunkten einer anthropologischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft einerseits, unter Rückgriff auf eine internationale Gestenforschung andererseits entwickelt worden sind (Wulf, 2011; Wulf & Zirfas, 2001; Wulf et al., 2011). Diese Ansätze und Untersuchungen erscheinen am ehesten mit dem hier unterbreiteten Ansatz soziokultureller Hochschulschuldidaktik und Überlegungen zu einer entsprechend ausgerichteten hochschuldidaktischen (Bildungs-)Forschung kompatibel. Wulf (2011) betont, dass Gesten in der Kulturalisierung, Sozialisierung und Bildung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Dabei sind Gesten als körperliche Bewegungen und Handlungen aufs engste mit Sprache verknüpft, aber auch als vorsprachliche Phänomene bedeutungsvoll. Systematiken von Gesten aus der internationalen Gestenforschung machen dieses deutlich und können im Rahmen von ethnographischen Feldstudien und anderen Ansätzen qualitativer Sozialforschung verwendet werden (Wulf et al., 2011), etwa unter Rückgriff auf Methoden wie die (videogestützte) teilnehmende Beobachtung oder die dokumentarische Methode und andere Methoden, die im Sinne einer Verknüpfung verschiedener quantitativer und qualitativer Ansätze eingesetzt werden (vgl. etwa Bohnsack, 2003/2005, 2009, 2017).

Unter soziokulturellen, praxeologischen und theatralen Aspekten interessieren besonders die Hinweise von Wulf auf die Performativität von Gesten und soziokulturelle Erscheinungen, die sich in Gesten verdichten. Ethnographische Analysen können dabei auf Tiefenstrukturen führen, die beispielsweise über sprachlich und mentalistisch ausgerichtete Forschungen zum Habitus nicht erreicht werden können. Gestenforschung kann zudem mit verschiedenen Ansätzen und Elementen szenisch-bildhafter und theatraler Untersuchungen verknüpft werden, um auch das noch »Ungesagte« oder »Unsagbare« in Erscheinung zu bringen. Hier können mehr oder weniger komplexe Methoden und Ansätze verwendet werden. Dazu zählen etwa Ansätze der Arbeit mit dem *tableau*

vivant (Wiegand 2016), mit dem Positionen und Haltungen, Gestik und Mimik sowie bestimmte Bewegungsmomente quasi stillgestellt und anschließend szenisch (wieder)belebt und zu Zwecken der Forschung genutzt werden können. Auch Verbindungen mit Ansätzen einer mehr oder weniger phänomenologisch orientierten Vignettenforschung, die heute vor allen in der Lehrerinnenausbildung propagiert werden (vgl. Agostini et al., 2023; Paseka & Hinzke, 2014; Schratz, 2020; Schratz et al., 2012) sind denkbar. Eine phänomenologische Ausrichtung der Vignettenarbeit mit einer Unterscheidung von Leib und Körper ist aber nicht zwingend. In der Forschung mit Vignetten geht es vielfach nur um die Erstellung von Texten, die bildhafte und szenische Imaginationen auslösen sollen, die dann im Sinne eines Fallgeschehens weitgehend sprachlich und textorientiert bearbeitet werden. Allerdings können entsprechende Textvorlagen durchaus Imaginationen auslösen, die im Sinne einer improvisierenden, szenischen (Vignetten-)Arbeit bearbeitet und zur Analyse beispielsweise bestimmter Haltungen, Gesten und Bewegungen der Protagonisten und weiterer Akteur*innen im Raum genutzt werden können (vgl. Wildt, 2015).

Diese Zugänge und Formen von Theaterarbeit, Gesten- und Vignettenforschung erscheinen in verschiedene Richtungen ausbaufähig und bieten zahlreiche Ansatzpunkte und Verknüpfungsmöglichkeiten, die im Rahmen von Lehrforschungen in den Fächern hochschuldidaktisch genutzt werden könnten. Vielleicht liegt dieses sogar ›im turn‹ einer soziokulturellen, hochschuldidaktischen Praxis- und Bildungsforschung.

Literatur

Agostini, E. et al. (Hg.). (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Berlin, Toronto: Leske & Budrich.

Alkemeyer, T. (2003). Bewegen als Kulturtechnik. *Neue Sammlung. Viertel-Jahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 43(3), 347–357.

Alkemeyer, T. (2004). Bewegung und Gesellschaft. Zur »Verkörperung« des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. In G. Klein (Hg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: transcript.

Aßmann, S., Mooermann, P., Nimmerfall, K. & Thomann, M. (Hg.). (2017). *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn*. Wiesbaden: Springer VS.

Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bogusz, T. (2010). *Zur Aktualität von Luc Boltanski. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (2003/2005). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.

Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (2001). *Meditationen,* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bretschneider, F. & Pasternack, P. (1999). Rituale der Akademiker. In F. Bretschneider & P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen. hochschule ost 8*(3–4), 9–46.

Fischer-Lichte, E. (2001). Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In E. Fischer-Lichte, C. Horn & M. Warstat (Hg.), *Verkörperung* (S. 11–28). Tübingen, Basel: Francke.

Fischer-Lichte, E. (Hg.). (2004). *Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften*. Tübingen, Basel: Francke.

Fischer-Lichte, E. (Hg.). (2005). *Diskurse des Theatralen*. Tübingen, Basel: Francke.

Fischer-Lichte, E. (2021). *Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (4. Auflage). Stuttgart: transcript utb.

Freiträger, A. (2019). *Hundert Jahre neue Universität zu Köln 1919–2019: Aus Neu mach Alt.* Sedes Sapientiae, Band 2. Begleitband zur Ausstellung des Historischen Archivs der Universität und der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, 8. Mai – 31. Oktober 2019.

Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hg.). (2014). *Bourdieu Handbuch*. Wiesbaden, Stuttgart: Metzler.

Füssel, M. (2004). Rang und Raum. Gesellschaftliche Kartographie und die soziale Logik des Raumes an der vormodernen Universität. In C. Dartmann, M. Füssel & S. Rüther (Hg.), *Raum und Konflikt. Zur symbolischen Konstituierung gesellschaftlicher Ordnung in Mittelalter und Früher Neuzeit* (S. 175–197). Münster: Rhema.

Füssel, M. (2006a). *Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit* (Symbolische Kommunikation in der Vormoderne). Darmstadt: wbg.

Füssel, M. (2006b). Die inszenierte Universität. Ritual und Zeremoniell als Gegenstand der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9*, 19–33.

Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.

Günzel, S. (Hg.). (2009). *Raumwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Günzel, S. (Hg.). (2010). *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Metzler/Poeschel.

Hahn, K. & Meuser, M. (2002). Zur Einführung: Soziale Repräsentation des Körpers – Körperliche Repräsentation des Sozialen. In K. Hahn & M. Meuser (Hg.), *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper* (S. 7–18). Konstanz: Universitätsverlag.

Hölkeskamp, K.-J. (2015). ›Performative turn‹ meets ›spatial turn‹. Prozessionen und andere Rituale in der neueren Forschung. In D. Boschung, K.-J. Hölkeskamp & C. Sode (Hg.), *Raum und Performanz. Rituale in Residenzen von der Antike bis 1815* (S. 15–74). Stuttgart: Franz Steiner.

Hug, T. (2017). Zwischen Irrelevanz und paradigmatischer Innovation. Metaphernanalytische Sondierungen zur Rede von Wenden in der Erziehungswissenschaft. In S. Aßmann et al. (Hg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 13–36). Wiesbaden: Springer VS.

Johler, R., Marchetti, C., Tschofen, B. & Weith, B. (Hg.). (2013). *Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Klein, G. (Hg.). (2004). *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte.* Bielefeld: transcript.

Kuhn, T. (1962/1979). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* 2. revidierte und ergänzte Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp (engl. Original: The Structure of Scientific Revolutions, Chicago 1962).

Kuhn, T. (1977). *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hg.). (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven.* Wiesbaden: Springer VS.

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). *Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik,* 7(1), 46–63.

Pentzold, C. (2015). *Praxistheoretische Prinzipien, Traditionen und Perspektiven kulturalistischer Kommunikations- und Medienforschung. Medien & Kommunikationswissenschaft, 63*(2), 229 -245.

Pfadenhauer, M. (1998). Das Problem zur Lösung. Inszenierung von Professionalität. In H. Willems & M. Jurga (Hg.), *Inszenierungsgesellschaft* (S. 291 – 304). Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Reckwitz, A., (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie 32*(4), 282–301.

Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In M. Brinkmann (Hg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzeptes* (S. 123–140). Wiesbaden: Springer VS.

Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung.* Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Schroer, M. (2005). Einleitung: Zur Soziologie des Körpers. In M. Schroer (Hg.), *Soziologie des Körpers* (S. 7–47). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Vohwinckel, A. (2007). Zeitgeschichte und Kulturwissenschaft. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History,* 4(3), 393–407. URL : https://zeithistorische-forschungen. de/3-2007/4741, DOI : https://doi. org/10. 14765/zzf. dok-1892

Volmar, A. (2020). Das Format als medienindustriell motivierte Form. Überlegungen zu einem medienkulturwissenschaftlichen Formatbegriff. *Zeitschrift für Medienwissenschaft 12*(22), 19–30.

Wiegand, D. (2016). *Gebannte Bewegung. Tableaux vivants und früher Film in der Kultur der Moderne.* Marburg: Schüren.

Wildt, B. (2015). Theater als Methode einer geschichtlichen Erinnerungskultur. In U. Senger, Y. Robel & T. Logge, (Hg.), *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven* (S. 167–181). Bielefeld: wbv.

Wildt, B. & Wildt, J. (2008). Das Psychodrama-Theater als Verfahren in Formaten der Hochschullehre. In B. Wildt, I. Hentschel & J. Wildt (Hg.), *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzept, Vorschläge* (S. 201–220). Wien, Zürich, Berlin: Lit-Verlag.

Wildt, B. & Wildt, J. (2014). Psychodrama in der Hochschuldidaktik, In F. v. Ameln (Hg.), *Psychodrama in der Praxis* (S. 107–120). Heidelberg: Springer.

Wildt, B. & Henschel, I. (2008). Szenische und theatrale Verfahren in der Übersicht: Eine Synopse. In B. Wildt, I. Hentschel & J. Wildt (Hg.), *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzept, Vorschläge* (S. 201–220). Wien, Zürich, Berlin: Lit-Verlag.

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & B. Wildt (Hg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Bielefeld: wbv.

Willems, H. (Hg.). (2009). *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willems, H. (2009a). Zur Einführung: Theatralität als Ansatz, (Ent-)Theatralisierung als These. In H. Willems (Hg.), *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose* (S. 13–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willems, H. (2009b). Theatralität als (figurations-)soziologisches Konzept: Von Fischer-Lichte über Goffman zu Elias und Bourdieu. In H. Willems (Hg.), *Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose* (S. 75–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, C. (2011). Einleitung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, B. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel (Hg.), *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.

Wulf, C., Althans B., Audehm, K., Blaschke, B., Ferrin, N., Kellermann, I., Mattig, R. & Schinkel, S. (2011). (Hg.). *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: Springer VS.

Wulf, C. & Zirfas, J. (2001). Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. *Paragrana 10*(1), 93–116.

Mediendidaktik und ihr Beitrag zur Hochschulentwicklung

Barbara Getto & Michael Kerres

Zusammenfassung: *Der Beitrag setzt sich mit der Verankerung mediendidaktischer Innovationen in der Hochschule auseinander. Es wird der Frage nachgegangen, welche Rolle mediendidaktische Innovationen als Treiberinnen für didaktische Reformaktivitäten und die Digitalisierung von Studium und Lehre auf den unterschiedlichen Ebenen von Hochschule spielen und wie die institutionelle Verortung mediendidaktischer Beratungs- und Entwicklungsaktivitäten Einfluss auf ihre Ausrichtung und Skalierbarkeit hat. Beschrieben wird die Anlage mediendidaktischer Aktivitäten in der Zusammenarbeit mit Akteuren der Hochschullehre zwischen Auftragsproduktion, Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung. Es soll sichtbar werden, wie mediendidaktische Themen didaktische Innovationen in der Hochschulentwicklung befördern und in welcher Relation zu Hochschuldidaktik dies stattfinden kann.*

Schlagworte: *Mediendidaktik, Hochschulentwicklung, Digitalisierung, Beratung, Veränderungsmanagement*

1 Einleitung

Die Digitalisierung von Studium und Lehre ist seit vielen Jahren ein wichtiges Thema im Rahmen hochschuldidaktischer Reformbestrebungen und Projekte. Während die Diskussion lange um die Frage gekreist ist, ob das Lernen mit digitalen Medien besser oder schlechter würde, verweisen die Praxiserfahrungen darauf, dass es vor allem auf die didaktischen Konzepte des Medieneinsatzes ankommt, auf die didaktische Gestaltung von Lernarrangements, die die Potenziale der digitalen Medien für ein »anderes Lernen« aufgreifen (vgl. Kerres, 2002). Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen kann durch vielfältige Materialen und Werkzeuge angeregt und durch didaktische Ansätze des forschenden oder problembasierten Lernens unterstützt werden. Es reicht dabei nicht aus, digitale Medien und Technik in einer Hochschule zur Verfügung zu stellen. Es sind vielmehr mediendidaktische Konzepte für solche Arrangements zu entwickeln und es werden entsprechende Dienstleistungen an den Hochschulen nötig, um diese Konzepte zu

implementieren. Im Folgenden geht es um eine Einordnung dieser mediendidaktischen Ansätze und Aktivitäten an Hochschulen, um ihre disziplinären Bezüge, ihre organisationale Verankerung an Hochschulen und um die Frage, wie sie zu Hochschulentwicklung beitragen.

2 Verortungen

Im Folgenden wird Mediendidaktik in ihren Relationen zur Allgemeinen Didaktik, Medienpädagogik und Fernstudiendidaktik verortet und es werden Unterschiede zwischen der deutschsprachigen und internationalen Diskussion zu Educational Technology aufgezeigt.

2.1 Bezug zu Allgemeiner Didaktik und Medienpädagogik

Reinmann (2021) diskutiert Hochschuldidaktik als eine »spezielle allgemeine Didaktik«. Auch Mediendidaktik kann in ihrer Beziehung zur Allgemeinen Didaktik verstanden werden, die sich – über die Vermittlung des Fachlichen hinaus – mit den grundlegenden Zielkategorien von Bildung in institutionellen Kontexten und der Planung von Lernangeboten beschäftigt. Mediendidaktik fokussiert hierbei die Frage des Medialen, sowohl in der Bedeutung für Zielkategorien einer »Bildung in der digitalen Welt« wie auch für die Mediennutzung beim Lehren und Lernen (vgl. Kerres, 2021).

Engere Beziehungen bestehen darüber hinaus zwischen Mediendidaktik und einer Medienpädagogik, die in den 1960er Jahren entstanden ist, vor allem in der Auseinandersetzung mit Massenmedien und pädagogischen Überlegungen insbesondere in der außerschulischen Jugendbildung (Kergel, 2021). Damit knüpft die Medienpädagogik an theoretische Diskussionen in den Kommunikations-, Kultur- und Medienwissenschaften an. Lange Zeit bestand eine Kontroverse zwischen einer auf Kompetenzentwicklung angelegten Medienpädagogik, die auf Handlungsorientierung und Mündigkeit setzte, und einer Mediendidaktik, die die Medien »bloß« instrumentell für das Lehren und Lernen nutzen will. Preussler et al. (2014) machen deutlich, wie und dass sich beide Fragestellungen ergänzen und bedingen: Setzt die Handlungsorientierung in der Medienpädagogik auf die Befähigung des Einzelnen im kritischen Umgang mit Medien, setzt die Mediendidaktik mit der Gestaltungsorientierung auf die Entwicklung einer medialen Umwelt, die Lernen und Bildung unterstützt und ermöglicht.

Der Begriff Mediendidaktik mit den hier skizzierten Relationen zu einer Allgemeinen Didaktik und Medienpädagogik findet sich in dieser Weise nur im deutschsprachigen Raum. International verläuft die Diskussion vor allem unter den Schlagworten Educational Technology oder (in Europa) Technology Enhanced Learning. Forschung zu Educational Technology weist international einen hohen Anteil an Beiträgen aus der Informatik und der Fachdidaktik auf, die im Kontext von Hochschulen angesiedelt sind. Aus Sicht der deutschsprachigen Mediendidaktik fällt die geringe Bedeutung von Theorieentwicklung und theoretischer Reflexion in der internationalen Diskussion auf (vgl. Valtonen et al., 2022; Buntins et al., 2018); in einer Auswertung von Publikationen stellen Hew et al. (2019) ernüchtert fest: »In the majority of cases, explicit engagement with the-

ory was absent.« Zugleich erscheint die Diskussion im deutschsprachigen Raum von außen (aus internationaler Perspektive) erstaunlich theorielastig und vergleichsweise wenig an praktischen Erprobungen im Feld und den sich daraus ergebenden Modellbildungen interessiert.

2.2 Theoretische Diskussionsstränge

Mediendidaktische Forschungs- und Entwicklungsvorhaben haben wesentliche Impulse für die Diskussion über das Lehren und Lernen gegeben. Das behavioristische Paradigma des Lernens am Erfolg fand in den ersten Ansätzen des computergestützten Lernens seit 1970 ein ideales Erprobungsfeld. Dabei wurden in diesem Kontext auch die Probleme eines solchen Ansatzes sehr schnell erkennbar: Ein stark vorstrukturiertes, in kleinste Sinneinheiten aufgegliedertes Lernen erweist sich als demotivierend und wenig zielführend. Die Möglichkeiten der multimedialen Informationsdarbietung brachte seit 1990 interaktive Lernsysteme in die Hochschule, die zunächst kognitivistische, später konstruktivistische Ansätze des Lernens erforschen ließen. Während die Öffentlichkeit vielfach die Frage bewegte, ob Dozierende durch Computer ersetzt werden könnten, beschäftigte die Mediendidaktik vor allem die Kombination verschiedenartiger Elemente im Medienverbund und in hybriden Lehr-Lernarrangements, bei denen die soziale Komponente der Interaktion einbezogen werden konnte. Das Internet schaffte schließlich einen globalen Raum, der ganz neue Szenarien der Bereitstellung und Dissemination von Lehr-Lernmaterialien, neue kooperative Formen der Durchführung von Lehrveranstaltungen und Studiengängen und der internationalen Kommunikation und Vernetzung in Forschung und Lehre eröffnete. Mit der weitgehenden Durchdringung der Lebens- und Arbeitswelten ebenso wie der Nutzung digitaler Werkzeuge in der Forschung zogen diese Technologien auch in die Lehre ein. Die zunehmend verbreiteten Lernplattformen dienen dabei der Bereitstellung von Lehrmaterial, können aber auch das selbstgesteuerte und kooperative Lernen maßgeblich unterstützen. Sie ermöglichen vielfach projekt- und problemorientierte Ansätze, indem sie Lernprozesse organisieren und authentische Materialien bereitstellen. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, den in der Hochschuldidaktik geforderten »Shift from Teaching to Learning« zu befördern. Die Technologie stellt für diese Ansätze eine Umgebung bereit, die eigentlich lernförderlichen Effekte entstehen jedoch durch das didaktische Design. Ob also eine Lernumgebung die Selbstverantwortung der Studierenden als Subjekte in offenen Lernumgebungen unterstützt oder ihnen z.B. vorgefertigte Wissensbausteine liefert, ist eine Frage der Aufbereitung des Lernangebotes. Die vielen Fragen der medientechnischen Implementation und ihrer didaktischen Gestaltung stellt die Lehrenden vor Herausforderungen und begründet entsprechende Supportstrukturen. Die weiteren Effekte der Digitalisierung auf die Hochschulbildung sind noch nicht abzusehen. Es ist unsicher, inwieweit die Digitalisierung tatsächlich Veränderungen in der Hochschulbildung bewirkt oder ob sie Gestaltungsspielräume eröffnet, mit denen wir Hochschulbildung neu gestalten können (vgl. Kerres, 2018).

2.3 Akteure und Organisationen

Die *Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* (GMW) versammelt Akteure, die sich mit Medien in der Hochschullehre beschäftigen, sei es im Dienstleistungsbereich oder in Forschungs- und Entwicklungsprojekten in wissenschaftlichen Einheiten. Die *Arbeitsgemeinschaft der Medienzentren an Hochschulen e.V. (amh)* versteht sich als ein Forum für die Beschäftigten in Medienzentren und vergleichbaren Einrichtungen. Die *Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V.* (DINI) bündelt die Aktivitäten zur Digitalisierung an den Schnittstellen von Rechen- und Medienzentren sowie Bibliotheken. Darüber hinaus bestehen Überschneidungen zu entsprechenden Arbeitsgruppen der *Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd)*. Verstärkt sind in den letzten Jahren Akteure auch auf Landes- und Verbandsebene tätig geworden; sie bieten entsprechende Beratungen, Foren und Schriften zu Themen der Digitalisierung an. Genannt sei etwa das vom BMBF finanzierte Projekt »Hochschulforum Digitalisierung«, das u.a. vom Stifterverband getragen wird, und die Landesinitiativen oder -institute auf Ebene der Bundesländer, wie die »Virtuelle Hochschule Bayern«, die 2000 als erste von den Hochschulen des Landes getragene Einrichtung ihren Betrieb aufnahm.

Die wissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Raum findet insbesondere in den Sektionen Medienpädagogik der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE)[1] und der *Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (ÖFEB) statt. Die mediendidaktischen Agenden an Hochschulen spielen dort allerdings in Relation zu den medienerzieherischen Fragen von Medienkompetenz und Mediensozialisation – mit Schwerpunkt Jugend/Schule – eine geringere Rolle. Die Fachgruppe Bildungstechnologie der *Gesellschaft für Informatik* (DELFI) richtet regelmäßig gemeinsam mit der GMW Tagungen aus, aus denen eine Serie von Tagungsbänden hervorgegangen ist.

International ist insbesondere die *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) von Bedeutung, die von einer breiten Mitgliedschaft in Bildungsforschung und -praxis, insbesondere in den USA, getragen wird. Sie führt jährlich mehrere Tagungen durch und ist Herausgeberin einer Palette von Zeitschriften. Jünger ist die *Association for the Advancement of Computing in Education* (AACE) mit einem ähnlichen Spektrum an Aktivitäten, allerdings mit einem stärkeren Fokus auf den Schulbereich.

2.4 Bezug zur Fernstudiendidaktik

Fernstudiendidaktik hatte lange Zeit wenig Überlappungen zur Mediendidaktik. Die internationale Forschung zu *Distance Education* ist assoziiert mit dem Modus der Fernhochschulen, die große Kohorten von Studierenden über Distanzen betreuen. Im Mittelpunkt steht die Frage der Aufbereitung des schriftliche Fernstudienmaterials sowie die Ausgestaltung eines Betreuungssystems, das über Tutoren und verteilte Studienzentren operiert, und eines Prüfungssystems, das vornehmlich über automatisierte Auswertungsverfahren und Mehrfachauswahlfragen organisiert ist. Die weltweiten Fernhochschulen

---

1 Sie gibt gemeinsam mit der PH Zürich die Zeitschrift »MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung« (open access) heraus.

mit oft mehreren hunderttausenden Studierenden haben eigene Forschungs- und Entwicklungszentren, die die Bedingungen des Lehrens und Lernens, der Studien- und der Prüfungsorganisation untersuchen. Die Fernstudienforschung hat eine eigene Theoriebildung hervorgebracht, die sich insbesondere mit der Gestaltung der pädagogischen Beziehung über Distanzen beschäftigt (Moore & Kearsley, 1996; Zawacki-Richter, 2013; Shearer & Park, 2019).

Die Akteure der Fernstudienforschung engagieren sich in eigenen Fachgesellschaften, mit eigenen Tagungen und Zeitschriften: Die *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU) ist ein Netzwerk, in dem sich die europäischen Fernhochschulen zusammengeschlossen haben. Das *International Council for Open and Distance Education* (ICDE) führt die Fernhochschulen international zusammen. Die Tagungen des Europ ean Distance and E-Learning Network (EDEN) dient dem Erfahrungsaustausch der im Fernstudium Engagierten.

Spätestens durch die Entwicklung von *Massive Open Online Courses* (MOOC) seit den 2000er Jahren, die große Gruppen von Lernenden in offen zugänglichen Online-Kursen von Hochschulen adressieren konnten, haben sich die verschiedenen Diskussionsstränge aufeinander zubewegt (Schulmeister, 2013; Zimmermann, Lackner & Ebner, 2016). Plötzlich stellte sich für die Mediendidaktik, die sich üblicherweise mit kleineren Gruppen von Lernenden beschäftigte, die Frage, wie Kurse mit mehreren Tausend Teilnehmenden betreut werden können. Für die Fernstudiendidaktik kam die Frage auf, wie digitale Werkzeuge genutzt werden können, um nicht nur – wie im traditionellen Fernstudium – Lernmaterial zu distribuieren, sondern um Lernprozesse und Lernengagement gezielt anzuregen, etwa durch computergeniertes Feedback und soziale Lernaktivitäten (vgl. Bedenlier et al., 2020).

3 Gegenstand und Organisation mediendidaktischer Dienstleistungen

Als Forschungsdisziplin ist Mediendidaktik in der Erziehungswissenschaft verortet. Mediendidaktik an Hochschulen bezieht sich zugleich auf Dienstleistungen zu Medien in Hochschullehre, Weiterbildung und Transfer. Solange die Mediennutzung ein Anliegen einzelner »Pioniere« war, bestand kaum Bedarf nach zentral vorgehaltenen Dienstleistungen; die notwendigen Services konnten an einzelnen Lehrstühlen vorgehalten werden. Doch die breite Einführung erfordert übergreifende Supportstrukturen, die sich auf ganz unterschiedliche Zielrichtungen beziehen kann:

- auf die Unterstützung von Lehrenden und Studierenden bei der Nutzung und Entwicklung digitaler Medien, bei der Bereitstellung und dem Betrieb digitaler Medientechniken und von Werkzeugen und Kursräumen,
- auf die Unterstützung bei der Konzeption und Implementierung von Studienangeboten mit digitalen Lehr-Lernformaten und Online-Studiengängen sowie
- auf die Unterstützung bei der Gestaltung von Organisationsentwicklung und Veränderungsprozessen, Innovationsprojekten und Anreizsystemen zur Verankerung digitaler Lerninnovationen.

Die Parallelen zur Hochschuldidaktik sind offensichtlich. Die Anliegen von Hochschul- und Mediendidaktik konvergieren in ihrem Bestreben, einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zu leisten. Trotz der Ähnlichkeit in ihren Anliegen haben sich allerdings getrennte Formen ihrer Organisation herausgebildet.

Mediendidaktische Dienstleistungen werden an Hochschulen in verschiedenen Varianten organisiert: entweder als Abteilungen in bestehenden Einrichtungen, als eigenständige Einheiten, als Stabsstelle an der Hochschulleitung oder als dezentrale Einheiten in Fakultäten. Im ersten Fall werden mediendidaktische Kompetenzen in eine zentrale Einrichtung, wie Rechenzentrum, Zentrum für Studien- und Lehrentwicklung oder Bibliothek, integriert. Eine Angliederung als Stabsstelle an die Hochschulleitung signalisiert die strategische Bedeutung, die dem Thema zugemessen wird. Die Stabsstelle ist dabei in der Regel weniger operativ in der Beratung und dem Betrieb der Services eingebunden, sondern z.B. mit der Strategieentwicklung und dem Management interner Projektvorhaben beschäftigt, die dann mit weiteren zentralen Einrichtungen zu koordinieren sind. An großen Hochschulen finden sich auch fakultätsinterne Unterstützungsstrukturen zur digitalen Lehrentwicklung. Dies erweist sich in der Akzeptanz und Wirksamkeit oftmals als besonders günstig, da die Kompetenz fachlich enger an die Themen und Arbeitsweisen der Wissenschaftler:innen einer Fakultät angebunden werden kann.

Eigenständige Einheiten auf zentraler Ebene werden dagegen eingerichtet, weil die neuen Kompetenzen und Arbeitsweisen in bestehende Einrichtungen nicht immer schnell oder einfach zu integrieren sind, und die Gefahr besteht, dass die Themen in großen Zentren untergehen. Die Logik bestehender zentraler Einrichtungen ist zudem vielfach auf den *Betrieb* von Services ausgerichtet; die projektartige Anlage und das Arbeiten an Innovationsvorhaben in enger Zusammenarbeit mit der Wissenschaft ist damit nicht immer kompatibel.

Eigenständige Einheiten ermöglichen dabei andere Organisationsformen und Möglichkeiten der Integration von Wissenschaft. International ist es üblich, dass diese Einrichtungen – von Professuren geleitet – sowohl Dienstleistungen für die eigene Hochschule erbringen und genau hierüber Forschung betreiben. Solche hybriden Organisationskonstrukte sind im deutschsprachigen Raum wenig üblich, was in ihren Implikationen auch für die Hochschuldidaktik diskutiert wird (Wildt et al., 2003; Wildt, 2021): Mediendidaktik wird dabei als Dienstleistung betrachtet, die in der Logik von Verwaltung als zentrale Betriebseinheit »betrieben« wird. Bei einer hybriden Konstruktion bestehen dagegen die Sorgen, dass sie weder Services noch Forschung gut bedient, dass die Evaluation der Einheit mit Leistungen in den beiden Bereichen schwerfällt, dass die Linienzuordnung in einer Hochschule (Vize-Rektorat für Lehre oder für Forschung?) unklar ist und dass die die Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Dienstleistungs- *und* Forschungsaufgaben in einer Einheit – mit unterschiedlichen arbeitsrechtlichen Bedingungen – schwer vereinbar ist.

In den 1960er Jahren entstanden an vielen Hochschulen sowohl hochschuldidaktische Zentren wie auch Medienzentren. In den Medienzentren stand die Produktion von Videos, die Ausleihe von transportablen Mediengeräten sowie die Betreuung der medientechnischen Ausstattungen in den Lehrräumen im Vordergrund. Auch wenn letztlich Hochschul- und Mediendidaktik – an unterschiedlichen Fragestellungen tätig – beide an der Qualität der Lehre mitwirkten, so war die Arbeit beider Einrichtungen

unterschiedlich angelegt, es entwickelten sich ein unterschiedliches Selbstverständnis, unterschiedliche fachliche Foren und Fachgesellschaften. Auf diese Weise haben sich an deutschsprachigen Hochschulen hochschuldidaktische und mediendidaktische Diskussions- und Handlungsstränge – vielfach parallel – herausgebildet und sind sich fremd geblieben. Dies hat sich auch in der organisatorischen Anlage entsprechender Einrichtungen gezeigt. Nachdem die Medienthematik jedoch in den Mainstream der Hochschullehre gerückt ist, lässt sich ein Zusammenwachsen beobachten, das auch mit einer organisatorischen Konzentration einhergeht. Dennoch ist eine Vielfalt möglicher organisationaler Lösungen beobachtbar, die auf die besonderen Konstellationen vor Ort eingehen (müssen); die eine »beste« Lösung zeichnet sich nicht ab.

4 Hochschulübergreifende Vernetzung

Mehr noch als in der Hochschuldidaktik spielt die Frage der hochschulübergreifenden Vernetzung und Medieninfrastruktur eine wichtige Rolle. Wo können digitale Bildungsressourcen (mit welchen Rechten) bezogen werden? Wie können eigene Medienprodukte der Wissenschaft bereitgestellt werden? Mit welchen Lizenzen? Wie sieht ein verteilt betriebenes, offenes Ökosystem digitaler Bildungsressourcen aus, welches einerseits einen breiten Zugang und andererseits die Vielfalt von Perspektiven sicherstellt?

Bücher werden – über ein System von Verlagen, Grossisten und Buchhandel – an Bibliotheken ausgeliefert, katalogisiert, verschlagwortet und verliehen. Der Übergang zu digitalen Medien bedeutet einen grundlegenden Einschnitt für die Arbeitsweise aller an dieser Wertschöpfungskette beteiligten Akteure: Für *audiovisuelle* Medien bestand mit dem *Institut für den wissenschaftlichen Film (IWF)* in Göttingen eine nationale, von Bund und Ländern getragene Einrichtung, die Filme produzierte und Hochschulen zum Verleih anbot.[2] In den 1990er Jahren wurde deutlich, dass dieses Modell nicht mehr tragfähig war; die Evaluation durch den Wissenschaftsrat führte 2008 zur Schließung des Instituts. Einerseits zeigt dieser Rückblick, wie schwer es Organisationen oft fällt, Praktiken, die auf analogen Medien basieren, auf Arbeitsweisen umzustellen, die auf Prinzipien des Digitalen beruhen. Andererseits ist erkennbar, dass hochschulübergreifende Services der digitalen Medienversorgung, speziell für die Hochschulbildung, gerade jetzt fehlen. Dabei ist zu erkennen, dass hierbei die Länder mit eigenen Aktivitäten aktiv werden und sehr unterschiedlich angelegte Vernetzungs- und Serviceaktivitäten für ihre Hochschulen aufbauen (vgl. Sander et al., 2019), die perspektivisch durch länderübergreifende Aktivitäten zusammenzuführen sein werden.

Dies betrifft etwa die Sammlung bzw. den Nachweis von digitalen Bildungsressourcen, die Bereitstellung von Metadaten(standards), die Zusammenführung von (Inhalten aus) Landesportalen, die Sichtung und Dokumentation von Landesaktivitäten, die Koordination, Vernetzung und Schulung von Akteuren im Bereich der Bildungsressourcen, die Bearbeitung rechtlicher Fragen und Bereitstellung juristischer Expertisen zu Fragen der Lizensierung und insgesamt die Bearbeitung von Fragen und die Schaffung

2 Das IWF produzierte primär Filmmaterial und stellte am Ende 8.500 Medien für die Hochschullehre bereit. 1995 waren über 120, ab 2000 noch ca. 60 Personen am IWF beschäftigt.

von Awareness zu Open Education (Open Educational Ressources) und Open Science (Open Access, Open Data Repositories etc.) bzw. Open Scholarship. Dabei ist zu bedenken, dass sich Bildungsressourcen auf ganz unterschiedliche Granularitäten beziehen können, von einem einzelnen Bild oder einer Simulation, über Übungsaufgaben, Textbücher bis hin zu ganzen Lehrgängen, aber auch auf digitale Werkzeuge für die Unterstützung von Lehr-Lernprozessen, wie z.B. Trainingssysteme, Software für die Laborsteuerung oder Unterstützung beim Erlernen der Softwareprogrammierung. Hinzu kommen unter dem Schlagwort *learning analytics* neuere Entwicklungen, die auf der Erfassung, Aggregation und Auswertung von – anonymisierten – Verhaltensdaten der Studierenden bei der Nutzung der digitalen Kursräume und Lernelemente basieren. Ihr Nutzen und ihre Bedeutung in der Hochschullehre ist bislang umstritten (vgl. Kerres et al., 2022).

Insgesamt bleibt die Frage, wie und wo die entwickelten Bildungsressourcen »am Ende« bereitgestellt und auffindbar gemacht werden, und wie mit den Daten, die in der Nutzung entstehen, umzugehen ist. Überlässt man sowohl die Bereitstellung als auch die Suche privaten Unternehmen, ebenso wie die Ausschöpfung der Nutzungsdaten? Welche Aufgaben sollten – an welcher Stelle – staatlich gefördert in welchen institutionellen Zuständigkeiten im Zusammenspiel von Hochschulen, Land, Bund sowie Verlagen und anderen Content-Anbieterinnen betrieben werden? Hier besteht weiterer Klärungsbedarf, der maßgebliche politische Implikationen hat, da solche Fragen letztlich über die Zukunft und Ausrichtung von Hochschulbildung in einer digitalen Welt entscheiden.

Für eine liberale Gesellschaft erscheinen hochgradig zentralisierte Lösungen nicht angemessen und nicht erfolgreich, wenn Vielfalt angestrebt wird. Zielführend erscheinen eher Lösungen, die auf die Vernetzung dezentraler Systeme setzen, die das Zusammenspiel des Bereitstellens und Findens von Bildungsressourcen einschließlich ihrer Einbettung in Lernumgebungen technisch und didaktisch lösen. Freilich stellen sich damit eine Vielzahl von technischen, rechtlichen, organisatorischen und didaktischen Fragen, die etwa im BMBF-Projekt *EduArc* (*Offene Lernressourcen in verteilten Lerninfrastrukturen*) bearbeitet wurden (Otto et al., 2022). Dabei wird auch klar, dass die Anforderungen im Hochschulbereich nochmals komplexer sind als im Schulbereich, wo das in Bildungsressourcen aufbereitete Wissen vergleichsweise stabil ist und nicht von der Vielfalt der Perspektiven, wie in der Wissenschaft, lebt.

5 Selbstverständnis mediendidaktischer Dienstleistung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden der Gegenstand und die Organisation mediendidaktischer Dienstleistungen an Hochschulen beschrieben und die hochschulübergreifenden Aufgaben skizziert. Im Folgenden geht es um die inhaltliche Zielsetzung dieser Aktivitäten, die auf unterschiedliche Selbstverständnisse dieser Arbeit verweisen.

Mediendidaktische Dienstleistungen lassen sich nämlich entlang einer Dimension von (Auftrags-)Produktion über Ko-Konstruktion bis hin zu Kompetenzentwicklung anordnen (Tab. 1). Im ersten Fall (Auftragsproduktion) wird die mediendidaktische Expertise in ein Vorhaben durch die Serviceeinrichtung eingebracht, etwa wenn es um Videoproduktionen, die Einrichtungen von Kursräumen, die Aufbereitung von Contents oder

Prüfungsformate geht. Bei der Kompetenzentwicklung geht es dagegen darum, die mediendidaktische Expertise auf Seiten der Lehrenden zu stärken. Dies ist mit Blick auf die Verankerung der digitalen Lehre wichtig, denn die professionelle Produktion von Lernangeboten durch Expert:innen ist kaum skalierbar, d.h. ein Medienzentrum wird nicht in der Lage sein, entsprechende Materialien flächendeckend zu produzieren. Wenn wir davon ausgehen, dass am Ende »alle« Lehrende mit digitalen Medien lehren, ist eine Dienstleistung bereitzustellen, die in der Breite vorgehalten und betrieben werden kann. Aus diesem Grund sind hier Formate zielführend, bei denen der Austausch unter Lehrenden eines Fachs gefördert wird oder bei denen Lehrende in der Auswertung und Publikation ihrer Erfahrungen (vgl. *Scholarship of Teaching and Learning*) unterstützt und mit denen diese Erkenntnisse übertragbar gemacht werden.

Tab. 1: Bandbreite mediendidaktischer Dienstleistungen

Auftragsproduktion	*Ko-Konstruktion*	*Kompetenzentwicklung*
Didaktische Konzeption	Projektentwicklung	Information
Medienproduktion	Reflexion, »critical friends«	Beratung
Implementation	Mitarbeit	Schulung

Die Kompetenzentwicklung bezieht sich zunächst auf die technischen Werkzeuge einer Hochschule; sie ist oft punktuell angelegt und geschieht neben kommunikativen (aufwändigen) Beratungsformaten, wie Telefon oder E-Mail, zunehmend über Websites, FAQ-Seiten, Foren oder Chatbots. Workshops wenden sich gezielt an Lehrende (etwa einer Fachgruppe), in denen spezifische didaktische Optionen der digitalen Werkzeuge vorgestellt und erörtert werden.

Die Beratung zu originär mediendidaktischen Fragen, etwa der Umsetzung von Lehrformaten mit digitalen Werkzeugen, kann dagegen eine zeitlich intensivere Beratung erforderlich machen, die aber von einer vergleichsweise kleineren Gruppe von Lehrenden nachgefragt wird. Zugleich besteht auch hier das Problem, dass eine eingehende Beratung kaum skaliert werden kann, um sie für eine sehr große Menge an Lehrenden vorzuhalten. Deswegen werden oftmals digitale Formate eingesetzt, etwa wenn passende Schulungsvideos und -materialien für ein Selbststudium bereitgestellt werden. Hinzu kommt die Frage, worauf sich die Beratung bezieht: In den meisten Fällen wird es um die einzelne Lehrveranstaltung gehen und die Umsetzung spezifischer fachdidaktischer Anliegen. Allerdings liegt ein wichtiger Hebel auch in der mediendidaktischen Beratung zur Entwicklung der Studienangebote, d.h. wie ganze Studiengänge mit digitalen Elementen angelegt bzw. angereichert werden können.

Im mittleren Bereich, zwischen Auftragsproduktion und Kompetenzentwicklung, steht die Ko-Konstruktion. Hier tragen sowohl die Lehrenden als auch die mediendidaktischen Expert:innen zur Entwicklung eines Vorhabens bei – in der Planung, Produktion, Durchführung oder Evaluation. Diese Formate der Ko-Konstruktion haben den Vorteil, dass Kompetenzentwicklung und gemeinsames Lernen im Austausch der Akteure

unmittelbar in die Projektarbeit (und die Kompetenzentwicklung der Beteiligten) fließen; diese konkrete Umsetzung im Rahmen des Lehrbetriebs ist bei anderen Beratungs- und Schulungsaktivitäten nicht immer gewährleistet.

Mediendidaktisches Arbeiten in den Servicebereichen vollzieht sich entlang dieser Pole von Auftragsproduktion, über Ko-Konstruktion bis hin zum Transfer. Während in den Medienzentren früher vor allem die professionelle Produktion von audiovisuellen Medien als Dienstleistung im Vordergrund stand, und man dann stärker über Kurse und Workshops auf Transfer setzte, kommen in den E-Learning-Vorhaben zunehmend häufiger Varianten der Ko-Konstruktion ins Spiel. Die Besonderheiten dieser für die Mediendidaktik typischen Projektarbeit betrachten wir im folgenden Abschnitt.

6 Wandel durch Projekte?

Wir haben den Gegenstand und die Anlage mediendidaktischer Arbeit an Hochschulen aufgezeigt. Doch ein zentrales und für mediendidaktisches Arbeiten sehr typisches Merkmal ist die Arbeit in Projekten, das im Folgenden in seinen Chancen für die Hochschulentwicklung problematisiert werden soll. Das Schlagwort »E-Learning« ist an Hochschulen eng mit Projekten verbunden, die innerhalb der Hochschule, von Ministerien oder Stiftungen ausgeschrieben und im Wettbewerb an ausgewählte Einrichtungen vergeben werden, einschließlich der damit bereitgestellten Ressourcen. Wir haben uns an diese projektförmige Anlage des gesellschaftlichen Prozessierens des Digitalen gewöhnt, und doch bleibt die Frage, wieso sich genau diese Form der Bewältigung des Digitalen durchgesetzt hat, als Möglichkeit, dem – wie häufig formuliert – transformativen oder disruptiven Charakter des Digitalen zu begegnen. Es stellt sich die Frage, welches Problem diese Vorhaben angehen, und ob eine Projektförmigkeit die Bearbeitung des avisierten Problems angemessen einlöst.

Das am häufigsten vorgetragene Ziel von Förderprogrammen ist die *Verbesserung der Hochschullehre* durch digitale Medien. Doch die Bereitstellung von Mitteln für eine einzelne Professur oder einen Verbund von Lehrstühlen kann vielleicht einen lokalen Effekt erzielen; das Ziel, die Digitalisierung an Hochschulen in der Breite voranzubringen, kann so jedoch kaum erreicht werden. Die Nachnutzung der Ergebnisse ist dabei nicht gesichert, d.h. es ist nicht klar, ob und wie diese Entwicklungen einer Nachnutzung zugeführt werden. Hier findet sich teilweise das Argument, dass Kolleg:innen kein Interesse an der Nachnutzung solcher Materialien hätten, die andernorts entwickelt worden sind. Dies würde aber zum einen nicht erklären, warum manche Lehrbücher teilweise weltweit Einsatz in der Lehre finden. Und zum anderen müsste dann konsequent problematisiert werden, warum die Förderung mit teilweise recht hohen Mitteln erfolgt, wenn die Prämisse der geringen Nachnutzung geteilt wird.

Ziel eines Projekts ist, dass am Ende etwas entstanden ist, dass danach in einen *Wirkbetrieb* übergehen kann. Doch wissenschaftliche Inhalte, aber auch digitale Plattformen und Werkzeuge entwickeln sich ständig weiter. Hinzu kommt die Frage, wie sich entsprechende Entwicklungen »disseminieren«. Es bestehen bislang wenig Möglichkeiten, der eigenen Fach-Community Lösungen für eine Nachnutzung angemessen bereitzustellen. Dies liegt keineswegs nur an einer mangelnden Bereitschaft von Kolleg:innen,

das Lehrmaterial anderer einzusetzen, sondern bereits daran, dass keine etablierten Wege der Bereitstellung, der Pflege und (kooperativen) Weiterentwicklung von Bildungsressourcen bestehen. Die Bereitstellung auf einer Website des eigenen Instituts in der Hoffnung, die interessierte Öffentlichkeit werde das eigene Produkt schon über eine Suchmaschine finden, löst das Problem nicht im Ansatz.

7 Digitalstrategien und Veränderungsmanagement

Die Arbeit in Projekten ist für mediendidaktisches Arbeiten an Hochschulen charakteristisch. Wenn es jedoch um die Etablierung neuer Lehr- und Lernkulturen geht, sind übergreifende Konzepte des Veränderungsmanagements im Rahmen der Hochschulen notwendig. Um die Entwicklung von Studium und Lehre im Kontext einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft ganzheitlich zu betreiben, wird Hochschulen seit einigen Jahren empfohlen, Strategien der Digitalisierung zu entwickeln (Bischof et al., 2016; vgl. Kerres & Getto, 2015). Sie fokussieren nicht die Entwicklung eines isolierten Vorhabens. Vielmehr sollen strategisch ausgerichtete Ziele für die Digitalisierung zur Profilbildung einer Einrichtung im Ganzen beitragen. Als Maßnahmen diskutiert werden hierbei Anreizsysteme, Lehrpreise u.Ä., die auf die strategische Entwicklung der Hochschule Einfluss nehmen sollen (vgl. Kerres et al., 2020).

Dies verweist auf eine Frage, die die Hochschulforschung seit langem beschäftigt (Kehm, 2012), nämlich inwiefern eine solche strategische Ausrichtung von Hochschulen »von oben« überhaupt möglich ist, wenn wir von der losen Kopplung der Akteure ausgehen, die die Wissenschaft in ihren Freiheiten und vor Übergriffen schützt. Getto & Buntins (2021) stellen die Frage nach der Wirksamkeit der Strategien auf die Hochschulentwicklung. Werden Strategien der Digitalisierung ihren Erwartungen gerecht? Sind sie »mehr als nur Papiere«? Im betrachteten Sample zeigt sich auffällig ein Gap zwischen den in den Digitalisierungsstrategien sehr vage formulierten Zielen und geplanten Maßnahmen. Selten werden Ziele und Kriterien benannt, anhand derer sich der Erfolg der Umsetzung der Strategie messen lassen könnte. Offensichtlich jedoch sind Indikatoren der Zielerreichung, Aussagen zur zeitlichen Perspektive sowie die Benennung von Meilensteinen zentral für die Umsetzung in der Praxis. Die Frage, ob Strategien der Digitalisierung das »richtige« Instrument für die Förderung der Digitalisierung sind, bzw. ob sie wirklich einen Beitrag zur Entwicklung innovativer Bildungsorganisationen leisten, bleibt offen.

Ist die Formulierung einer gemeinsamen Vision, die von »allen« Mitgliedern der Hochschule getragen wird, vielleicht sogar utopisch? Akteure an Hochschulen bewegen sich in einem Geflecht aus komplexen, teilweise widersprüchlichen Bezügen und Beziehungen. Im Hinblick auf die Divergenz zwischen Innen- und Außenorientierung einzelner Akteure und Bereiche an Hochschulen erscheint allein die Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung zur Digitalisierung eine nahezu unlösbare Aufgabe. Busse (2020) bringt die Paradoxie auf den Punkt: Hochschulen sind für die Professor:innen zunächst nur der Ort, an dem sie ihre professionelle Identität leben und die eigene Expertise einbringen, nicht aber der Bezugspunkt ihrer Identifikation. Die Hochschule dagegen ist darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder außerhalb vernetzt sind und über

die Sichtbarkeit in ihren Fach-Communities Renommee entwickeln, das wiederum auf die Hochschule zurückfällt.

Die Einschätzung zu dieser Thematik ist essentiell, wenn es dann um die Frage geht, welche Maßnahmen des Change Management auf welcher Ebene ansetzen sollen (Busse, 2020): Lässt sich eine Lehr-Lernkultur, die die Potenziale digitaler Medien für ein *anderes Lernen* aufgreift, überhaupt in einer Hochschule (im Ganzen) oder (nur) in einer Fakultät oder einem Studiengang entwickeln? Insgesamt setzt dies die Annahme voraus, dass die Organisationsmitglieder durch interne Maßnahme in ihrem Handeln erreicht werden können. Andernfalls handelt es sich bei der Beteiligung an Ausschreibungen und Fördermaßnahmen um »Mitnahmen«.

Was bedeutet das für das Veränderungsmanagement? Auf den ersten Blick haben Hochschulleitungen in dieser Konstellation wenig Steuerungsmöglichkeiten, wenn sie die Digitalisierung voranbringen wollen. Letztlich bedarf es viel Überzeugungsarbeit und Kommunikation, um die Mitglieder dafür zu gewinnen, ihre Energie und Zeit in solche übergreifenden Ziele der Organisation zu investieren (vgl. Busse, 2020). Simoleit (2016) beschreibt mit Verweis auf Befunde der Hochschulforschung, wie Hochschulen als Reaktion auf die Forderung nach Strategiefähigkeit in den letzten Jahrzehnten gelernt haben, auf Umweltanforderungen formal zu reagieren (d.h. sie an der Oberfläche zu akzeptieren), um sie nach innen zu neutralisieren (d.h. sie zu ignorieren). Wenn wir dieses »Mimikry« als wichtige Anpassungsstrategie auf den verschiedenen Ebenen des Hochschulsystems annehmen, die die Stabilität des Systems sichern, dann bedeutet dies, dass Hochschulen die Bedeutung interner Strategieprozesse im Sinne inhaltlicher Einflussnahme auf die Lehr-Lernkultur nicht überschätzen sollten.

Auf der anderen Seite ließen sich in der Pandemie durchaus positive Effekte von strategischen Ansätzen erkennen. Hochschulen, die über eine Digitalisierungsstrategie verfügten, konnten oftmals den abrupten Wechsel in den Distanzmodus leichter umsetzen (Getto & Zellweger, 2021). Dabei war hilfreich, wenn auf eine entwickelte technische Infrastruktur und Supportangebote zurückgegriffen werden konnte. Hochschulen, in denen bereits ein strategischer Diskurs über die Digitalisierung von Studium und Lehre begonnen hatte, konnten an bestehende Diskussionen anknüpfen, etablierte Austausch- und Beratungsformate nutzen und ihre digitalen Services leichter kurzfristig aufstocken. Es bleibt allerdings abzuwarten, wie nachhaltig die Erfahrung des »Emergency Remote Teaching« unter dem Eindruck der Pandemie langfristig für didaktische Innovation genutzt werden kann und unter welchen Bedingungen eine qualitative Weiterentwicklung hierdurch in Gang gebracht wurde (Getto & Zellweger, 2021).

Der maßgebliche Impuls für Innovationen erreicht die Hochschule möglicherweise eher über die *Scientific Community*, und wie sich ihre Erwartungen und Normen z.B. für die Gestaltung von Lehre in einer Disziplin entwickeln. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Hochschule eher durch eine Reihe von studiengangspezifischen Lehr-Lernkulturen (im Plural) geprägt ist als durch *eine* hochschulweite Kultur, auch wenn Elemente einer organisationalen Identität sich herausbilden: Studieren in der Informatik an verschiedenen Universitäten wird sich immer ähnlicher anfühlen als der Wechsel vom Studium der Informatik in die Erziehungswissenschaft in *einer* Hochschule.

Gleichzeitig bedeuten diese Überlegungen u.E. gerade nicht, entsprechend strategisch angelegte Maßnahmen aufzugeben, sondern sie anders anzulegen. Statt eine Di-

gitalstrategie top-down festzulegen, sind Impulse aus den Studienprogrammen, -modulen und Lehreinheiten heraus zu stärken, da sich hier Akteure finden, die eine eher hohe Verantwortung für ihre Studienangebote und deren Weiterentwicklung tragen und dies auch gemeinsam in einer persönlich erfahrbaren Reichweite umsetzen können. Es erscheint deswegen zielführend, solche strategischen Aktivitäten stärker auf der Gestaltungsebene in den Studiengängen anzusetzen und die Akteure dabei zu unterstützen, *ihre* fachkulturellen Praktiken zu reflektieren und auf dem Hintergrund von Forschungserkenntnissen weiterzuentwickeln.

Dabei besteht auch in der Förderung des Austauschs mit anderen Hochschulen eine wichtige Chance der Informationsgewinnung, vor allem, weil die Lehrenden eines Studiengangs – anders als in der Forschung – im Grundsatz wenig Chancen haben, etwas über innovative Lehr-Lernformate in ihrem Fach (an anderen Orten) zu erfahren. Peer-Reviews, etwa in Verfahren der Programm- oder Systemakkreditierung, könnten genau solche Ansatzpunkte bieten. Doch durch ihre Verquickung mit der »Genehmigung« von Studiengängen wird das Potenzial dieser Konstellation leider vollständig verspielt – sie werden vielmehr zu einer weiteren Bühne, sich im Mimikry zu erproben.

8 Ausblick

Hochschuldidaktik und Mediendidaktik haben sich, aufgrund einer traditionell unterschiedlichen Anlage ihrer Aufgaben, an Hochschulen oftmals inhaltlich getrennt entwickelt und organisatorisch wenig vernetzt aufgestellt. Für die Mediendidaktik ergeben sich aber nicht nur Schnittstellen mit der Hochschuldidaktik, sondern auch u.a. mit einem Rechenzentrum, wenn es um die Einrichtung und den Betrieb von digitalen Services geht, und einer Hochschulbibliothek, wenn es um die Bereitstellung und Nachnutzung von Medien und die damit verbundenen rechtlichen Fragen geht. Mit der Digitalisierung wird deutlich, dass sich diese Arbeitsbereiche der Einrichtungen zunehmend überschneiden, wenngleich auch unterschiedliche Schwerpunkte bestehen bleiben werden. Es liegen unterschiedliche Varianten vor, wie diese Einrichtungen gut zusammenarbeiten können; eine Standardlösung ist nicht zu erkennen. Im Kern ist dabei für die Mediendidaktik die Anlage ihrer Aktivitäten zwischen Auftragsproduktion, Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung abzuwägen. Manche Angebotsformate skalieren nicht hinreichend in der Breite, wenn letztlich alle Dozierenden in irgendeiner Weise mit digitalen Medien lehren. Die Projektförmigkeit der Anlage vieler mediendidaktischer Entwicklungsvorhaben ist etabliert, muss aber im Hinblick auf Nachhaltigkeit immer wieder problematisiert und ggf. über die Anlage nachhaltiger Supportaktivitäten weitergedacht werden. Der transformative Charakter der Digitalisierung macht es darüber hinaus erforderlich, strategische Ansätze zur Digitalisierung an Hochschulen zu stärken. Dabei sind allerdings die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen zu beachten, die gegen starke top-down Elemente sprechen. Zielführend erscheint eine Stärkung von Innovationsbemühungen auf der Ebene von Studiengängen und -modulen, wo die Akteure zumeist eine hohe Verantwortung für Innovationen in »ihren« Studienangeboten empfinden und ein starker Effekt auf die Entwicklung von Lehr-Lernkulturen entstehen kann.

Literatur

Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O. & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 126–150. https://doi.org/10.14742/ajet.5477

Bischof, L., Bremer, C., Ebert-Steinhübel, A., Kerres, M., Knutzen, S., Krzywinski, N., Müller, W., Peetz, A., Röwert, R., Schlass, B. & Seufert, S. (2016). *Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien* (Arbeitspapier 16; Hochschulforum Digitalisierung). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr %2016_Grundlagentext_Change_Management_0.pdf

Buntins, K., Bedenlier, S., Bond, M., Kerres, M. & Zawacki-Richter, O. (2018). Mediendidaktische Forschung aus Deutschland im Kontext der internationalen Diskussion. Eine Auswertung englischsprachiger Publikationsorgane von 2008 bis 2017. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* (S. 246–263). Münster, New York: Waxmann.

Busse, S. (2020). Hybride Organisationen führen – das Beispiel Hochschule. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *27*(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/s11613-020-00664-6

Getto, B. & Buntins, K. (2021). Zur Bedeutung von Strategien der Digitalisierung von Studium und Lehre für die Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen: Nur Papiere? In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_6

Getto, B. & Zellweger, F. (2021). Entwicklung von Studium und Lehre in der Pandemie – Strategische Diskurse im Kontext der Digitalisierung. In H.-W. Wollersheim, M. Karapano & N. Pengel (Hg.), *Bildung in der digitalen Transformation* (S. 173–179). Münster; New York: Waxmann.

Hew, K.F., Lan, M., Tang, Y., Jia, C. & Lo, C.K. (2019). Where is the »theory« within the field of educational technology research? *British Journal of Educational Technology*, *50*(3), 956–971. https://doi.org/10.1111/bjet.12770

Kehm, B.M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1

Kergel, D. (2021). Medienpädagogik – ein erziehungswissenschaftliches Teilfeld vom elektronischen zum digitalen Zeitalter. In D. Kergel (Hg.), *Gedruckt – Gefunkt – Gepostet: Medienwandel und Medienpädagogik bürgerlicher Gesellschaft* (S. 133–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33743-8_6

Kerres, M. (2002). Medien und Hochschule. Strategien zur Erneuerung der Hochschullehre. In L. Issing & G. Stärk (Hg.), *Studieren mit Multimedia und Internet. Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub?* Münster; New York: Waxmann.

Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. denk-doch-mal.de, *Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft*, Ausgabe 02–18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten, 6–13. https://denk-doch-mal.de/wp-content/uploads/2022/07/2_18.pdf

Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster; New York: Waxmann UTB.

Kerres, M., Buntins, K., Buchner, J., Drachsler, H. & Zawacki-Richter, O. (2022). Adaptive und künstlich-intelligente Lernprogramme: Eine kritische Analyse aus Sicht der Mediendidaktik. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. Wrede (Hg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kerres, M. & Getto, B. (2015). Vom E-Learning Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess »Studium & Lehre«. In A. Mai (Hg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar am 8.-9. März 2015* (S. 147–157). Hamburg: tredition.

Kerres, M., Getto, B. & Buchner, J. (2020). Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hg.), Bildung und *Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen.* (S. 113–134). Baden-Banden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748906247-113

Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education. A systems view*. Belmont, Calif. [u.a.]: Wadsworth.

Otto, D., Scharnberg, G., Kerres, M. & Zawacki-Richter, O. (Hg.). (2022). *Distributed Learning Ecosystems. Concepts, Resources, and Repositories*. Wiesbaden: Springer VS.

Preussler, A., Schiefner-Rohs, M. & Kerres, M. (2014). Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. In B. Schorb, A. Hartung, H. Niesyto, P. Grell & H. Moser (Hg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 253–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv UTB.

Sander, P., Neumann, J., Andrasch, M., Oevel, G., Kohls, C., Groß, M., Wirtz, L. & Kerres, M. (2019). *Abschlussbericht des Vorprojektes »Content-Marktplatz NRW«.* Learning Lab der Universität Duisburg-Essen. https://learninglab.uni-due.de/publikationen/12463

Schulmeister, R. (2013). Der Beginn und das Ende von OPEN – Chronologie der MOOC-Entwicklung. In R. Schulmeister (Hg.), *MOOCs – Massive Open Online Courses: Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* (S. 17–59). Münster; New York: Waxmann.

Shearer, R.L. & Park, E. (2019). The Theory of Transactional Distance. In I. Jung (Hg.), *Open and Distance Education Theory Revisited: Implications for the Digital Era* (S. 31–38). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_4

Simoleit, J. (2016). Theoretischer Rahmen. In J. Simoleit, *Europäisierung der Universität: Individuelle Akteure und institutioneller Wandel in der Hochschule* (S. 51–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12574-5_2

Valtonen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E.T. & Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, *128*, 107123. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). Bielefeld: wbv UTB.

Wildt, J., Encke, B., Blümcke, K., Encke, B. & Blümcke, K. (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts-Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner & S. Schön (Hg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl.). https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/125

Zimmermann, C., Lackner, E. & Ebner, M. (2016). Facets of Openness in Moocs – A Review. In J. Beseda (Ed.), *DisCo 2016. Towards Open Education and Information Society, 11th conference reader* (S. 193–203). Prag: Center for Higher Education Studies.

Genderforschung und Hochschuldidaktik: zwei unbeliebte Schwestern im Diskurs

Bettina Jansen-Schulz

Zusammenfassung: *Dieser Beitrag fragt nach der Berücksichtigung und der Wirkung von Aspekten der Gender-Diversityforschung*[1] *in der Hochschuldidaktik und ihrer jeweiligen Entwicklung seit Ende der 1960er Jahre über den Bolognaprozess bis heute. Inwieweit wurden Gender-Diversity-Aspekte berücksichtigt und haben diese die Hochschuldidaktik und ihre Forschung beeinflusst? Waren und sind sie unbeliebte Schwestern?*[2] *Die Entwicklungen beider Wissenschaftsgebiete als »unbeliebte Schwestern«, in ihrem Bezug zueinander, lassen sich entlang von zwei zeitlich sich auch überschneidenden und nicht immer klar abgrenzbaren Phasen von 1969–2022 in theoretischen Ansätzen und praktischen Handlungsfeldern darstellen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die hochschuldidaktische Forschung und ihre Handlungsfelder. Dies kann jedoch nur dann gelingen, wenn auch die Genderforschung mit ihren Wurzeln in der Frauenforschung und den Frauenstudien in ihrer Ausweitung auf den breiteren Zuschnitt einer Gender-Diversityforschung dargestellt wird. Hochschuldidaktik und die Gender-Diversityforschung konnten als je eigenständige wie auch als verbundene Wissenschaften in die Hochschulentwicklung hineinwirken. Eine integrative gender-diversity-sensible Hochschuldidaktik entwickelte sich in dieser Konstellation zu einer eigenständigen Einflussgröße bis heute.*

Schlagworte: *Hochschuldidaktik, Frauen-Genderforschung, Intersektionalität, Bolognaprozess*

---

1 Ich nutze den Ausdruck »Gender-Diversity«, um damit deutlich zu machen, dass nach intersektionaler Annahme »Gender« als Diversity-Dimension in allen anderen Dimensionen integriert und interdependent ist und nicht additiv als eine der acht Diversity-Dimensionen (Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, physische und psychische Verfasstheit, ethnische Herkunft, Soziale Herkunft, Religion und Weltanschauung) verstanden wird.

2 Den Begriff »unbeliebte« Schwestern habe ich abgeändert von Metz-Göckel (1987) übernommen: »Die zwei (un)geliebten Schwestern…«

1 Bildungs- und Studienreform 1969 – 2000

Hochschuldidaktikforschung, Frauenforschung – später Genderforschung – waren in ihren Anfängen in den 1970er bis in die 1990er Jahre in der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung eine Randerscheinung. Beide hatten in Hochschulen und Wissenschaftspolitik zunächst einen schweren Stand und mussten um ihre wissenschaftliche Akzeptanz kämpfen. Da beide jedoch ihre Ursprünge und treibenden Kräfte in sozialen Bewegungen hatten, die maßgeblich von der Idee einer emanzipatorisch wirkenden Bildung getragen waren, ist es gerechtfertigt, beide Gebiete hier in Anlehnung an eine Formulierung von Metz-Göckel (1987) als »unbeliebte Schwestern« zu betrachten. Wegen der Affinität, die sich aus ihrem Zusammentreffen in der Hochschulbildung ergibt, soll hier den Entwicklungen in beiden Gebieten nachgegangen werden, um die wechselseitigen Anschlussstellen zu zeigen, auch wenn diese zunächst nicht immer gesehen und elaboriert worden sind. Die Entwicklung der beiden Gebiete kann hier jedoch nur kursorisch und keinesfalls vollständig wiedergegeben werden.

1.1 Anschlussstellen für die Frauen- bzw. Genderforschung in der Gründerzeit der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik, mit der eine didaktische Perspektive auf die Hochschulbildung eröffnet wurde, nahm diese Thematik in ihrer Gründerzeit (vgl. dazu Wildt, 2021) bestenfalls indirekt auf. In ihrer auf die Kooperation in den Hochschulen im Rahmen hochschuldidaktischer Zentren, Arbeitsgruppen, Reformprojekten oder an reformorientierten Neugründungen angelegten Ausrichtung legte die Hochschuldidaktik zwar von Beginn an einen Schwerpunkt auf eine studierendenorientierte Studienreform, in der (z.B. in Orientierungseinheiten, offen gestalteten Lehr-Lernsituationen, Gruppenarbeiten) ein Lernraum für Studierende auch aus den damals sog. bildungsfernen Schichten geschaffen werden sollte. Sie wandte sich aber nicht einzelnen Gruppen von Studierenden zu. Das galt auch im Hinblick auf besondere Belange weiblicher Studierender, die in der hochschuldidaktischen Literatur lange nicht vorkamen.

Das heiß allerdings nicht, dass die in den frühen 1970er Jahren außerhalb der Hochschulen erstarkende Frauenbewegung sich nicht auch in den Hochschulen manifestierte. Ihre Themen wie Kampf gegen das Abtreibungsverbot, sexuelle Selbstbestimmung, Gewalt gegen Frauen, Hausarbeit u.a. wurden vielfach in selbstorganisierten Seminaren (oft nur für Frauen) behandelt. Einen frühen Höhepunkt bildete zweifellos die Frauensommeruniversität 1976 in Berlin (vgl. Kriszio, 2022). Als exklusive Aktionen von Frauen für Frauen, die sich in den Hochschulen aber in institutioneller Distanz zum regulären Lehrbetrieb abspielten, gingen diese Entwicklungen an der institutionalisierten Hochschuldidaktik weitgehend vorbei, obgleich sich die ersten Frauenuniversitäten schon mit didaktischen Fragen der Frauenbildung auseinandersetzten.

Zwar enthielten das Hochschulrahmengesetzt (HRG) und die Landeshochschulgesetze in den 1970er Jahren schon Vorschriften zur »Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile« (§ 2 HRG). Dies schlug jedoch nicht auf die Studienreform durch. In der Studienreformpolitik waren mit wenigen Ausnahmen (vgl. Wildt, 1983) weder hochschuldidaktische noch feministische Akteur*innen präsent und konn-

ten deshalb auch kaum auf die dort stattfindende Konzipierung der Studienreform Einfluss nehmen.

Die Lage veränderte sich erst, als Hochschuldidaktikerinnen vornehmlich aus feministischer Perspektive begannen, sich – auch in Rezeption insbesondere der Entwicklung von Frauenforschung und Frauenstudium in den USA (Duelli-Klein, Nerad & Metz-Göckel, 1982) – mit einer »alternativen Wissenschaftsaneignung von Frauen« (Metz Göckel, 1979) bzw. unter Sozialisationsgesichtspunkten mit »Frauen als Lehrende und Lernende an Hochschulen« (Sommerkorn, 1981) zu befassen[3]. Auch aus heutiger Sicht sind die Rückblicke auf die historischen Auseinandersetzungen über die Beteiligung von Frauen in Forschung, Lehre und Studium, die Rezeption internationaler Entwicklungen von Frauenstudien, die Auswertung der Untersuchungen zur Studiensituation weiblicher Studierender und auch die Reflexion der Erfahrungen aus Frauenseminaren aufschlussreich. Sie belegen, dass die Perspektive einer geschlechtergerechten Hochschuldidaktik schon damals eine wissenschaftliche Herausforderung darstellte.

Es benötigte allerdings noch einige Zeit, bis die Hochschuldidaktik sich einer allgemeinen Orientierung an einem ausdifferenzierten Diversity-Konzept annahm (s. Abschnitt 2.3). Wege dazu lassen sich jedoch schon in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Heterogenität erkennen, die auf dem Kongress der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) im Jahre 1982 beschritten wurden (vgl. Welzel, 1985). Die Frage »Alle über einen Kamm?« wurde dort im Zusammenhang mit dem prekären Übergang von der Schule zur Hochschule allerdings zunächst unter dem Vorzeichen einer Differenzierung nach kognitiver Leistungsfähigkeit gestellt. Zurecht tauchte hier die Frage nach den Genderkategorien gar nicht auf, weil sich im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (Anger, 1960; Peisert, 1967; Pross, 1969) noch keine geschlechtsspezifischen Differenzen nachweisen ließen.

Damit war allerdings der Bedarf an Studienangeboten, die auf die Interessenlage weiblicher Studierender zugeschnitten waren, keineswegs von der Tagesordnung genommen. Angesichts der Wirkungslosigkeit des staatlichen Instrumentariums der Studienreformkommissionen auf die Praxis von Lehre und Studium in den Hochschulen, die folgerichtig mit der Novelle des HRG von 1985 aufgelöst wurden, blieben Studienreformen weitgehend auf die Initiative in den Hochschulen verwiesen. Hier hatte die Hochschuldidaktik mittlerweile eine Phase der Stagnation und Marginalisierung erlebt (vgl. Wildt, 2021). Umso größere Bedeutungen gewannen die seit den 1970er Jahren bestehenden feministischen Aktionsgruppen und Netzwerke. Kreienbaum und Metz-Göckel (1993) geben einen Überblick über die seitdem praktizierten »fachübergreifende(n) Lehr- und Studienangebote in der Bundesrepublik Deutschland«. Es wurden zumeist elaborierte und regelmäßige Angebote von Sommerhochschulen, Studienschwerpunkten, Veranstaltungsreihen, Projektwochen, Workshops, Arbeitsgruppen

3 Zuvor gab es eine Studie von H. Anger zu Frauen an Hochschulen. Anger (1960), der in dieser Untersuchung ein eigenes Kapitel »Universität und Frau: Die Frau als Studentin – Die Frau als Dozentin« (S. 451–502) den wenigen Frauen an der Hochschule widmet, arbeitet hier viele damals herrschende Vorurteile von Professoren gegenüber Frauen im wissenschaftlichen Hochschulbetrieb heraus, die er selbst jedoch nicht vertrat (siehe Sommerkorn, 1981, S. 82ff.).

und anderen Aktivitäten zu Genderfragen in mehr als 40 von 75 befragten Hochschulen registriert.[4]

1.2 Entwicklung der Frauen- und Genderforschung

Zum Verständnis der Entwicklung der Frauen- und Genderforschung ist daran zu erinnern, dass die Forderung nach mehr Frauenbildung in den 1970er Jahren zunächst von der außerhochschulischen Frauenbewegung erhoben wurde und erst später innerhochschulisch von einer Bewegung für Frauenforschung und Frauenstudien[5] aufgenommen wurde. Auch ihr wurde zu Beginn die Wissenschaftlichkeit abgesprochen, da sie nach den damaligen Standards der Wissenschaft als subjektive Betroffenheitsforschung (Sommerkorn, 1981, S. 88) und damit als nicht objektiv galt. Außerdem wuchs erst in den 1970er Jahren die Zahl der Studentinnen. Die Lehrkultur war in den 70er Jahren in ihren Inhalten und didaktischen Ansätzen noch männlich geprägt, Frauen- bzw. Geschlechterthemen kamen kaum vor.

Dies änderte sich mit dem Erstarken der Frauenforschung und der Entwicklung von Frauenstudiengängen. Der Anteil der Wissenschaftlerinnen unter den Hochschulbeschäftigten, der anfangs minimal war, stieg allerdings erst seit ca. 1980 unter dem Einfluss staatlicher Frauenförderung, Frauenfördergesetzen sowie Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an. Auch der starke Aufwuchs von Studentinnen, Promovendinnen und Professorinnen in den letzten fünfzig Jahren[6] hatte Einfluss auf Forschung, Studium und Lehre in den und durch die vielen landesweiten Frauen- und Geschlechterforschungs- und -studienaktivitäten sich entwickelnden Institutionen.

Die Frauenforscherinnen schlossen sich in den 1980er Jahren zu regionalen Länder-Netzwerken zusammen Das Netzwerk Frauenforschung NRW (gefördert vom Wissenschaftsministerium NRW) ist bis heute in der BRD das größte und einflussreichste zu Gender- und Diversity-Aspekten in Wissenschaftspolitik, Lehre und Forschung. Dennoch blieben Hochschuldidaktik und Frauenforschung und Frauenstudium in dieser Zeit randständig.

1.3 Hochschulpolitische und didaktische Gemeinsamkeiten

Nach den anfänglichen gemeinsamen Akzeptanzproblemen und Marginalisierungserfahrungen lässt sich zwischen Frauen- bzw. Genderforschung und Hochschuldidaktik

4 Abschnitt 1.1. wurde in enger Rücksprache mit Johannes Wildt verfasst, dem ich für seine besondere Expertise an dieser Stelle danke.

5 In der Zeit bis 1990 wurde noch überwiegend von Frauenforschung und Frauenstudien gesprochen, später änderten sich durch sozialkonstruktivistische Theorien auch die Begrifflichkeiten und die Begriffe Genderforschung und Genderstudies wurden eingeführt. Dieser Terminologieentwicklung folge ich auch hier im Text mit der Erweiterung auf Diversity.

6 Studentinnen: von ca. 7 % 1970 auf heute ca. 50 %, Promovendinnen: von ca. 20 % 1980 bis auf 43 % heute. Die Zahl der Professorinnen verdoppelte sich im Zeitraum von 1960–1977 auf ca. 5 % (Sommerkorn, 1981, S. 76), von 1980–2020 nahm ihr Anteil auf ca. 25 % zu (über alle Fächer, professorale Statusgruppen und Hochschulen hinweg betrachtet) Quelle für Studentinnen und Professorinnenzahlen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS.

eine allmähliche Annäherung beobachten, als hochschuldidaktische Expertise und Kenntnisse über zielgruppen- und differenzorientierte Ansätze in der Lehre und Forschung aufgegriffen wurden, die sowohl aus der Erwachsenenbildung als auch der sozialkonstruktivistischen wissenschaftlichen Ausrichtung der Frauenforschung und der Hochschuldidaktik kamen.

Erkenntnisse der Frauenforschung zur studentischen Sozialisation (Sommerkorn, 1981), zum Studium und Lernen von Frauen und die ersten konstruktivistischen (Butler, 1991) und Differenztheorien führten auch zu neuen hochschuldidaktischen Ansätzen in den Frauenstudien. Diese wirkten auch in die Hochschuldidaktik hinein. Zunehmend mehr Publikationen erschienen zu didaktischen Fragestellungen in der Hochschullehre und der Lehre in Frauenstudiengängen. Ebenso änderten sich die inhaltlichen Schwerpunkte im Frauenstudium. In den 1970er und 1980er Jahren wurden in der Hochschuldidaktik und in der feministischen Hochschuldidaktik vergleichbare didaktische differenzorientierte Ansätze erprobt wie adressatenorientierte, handlungsorientierte (Marx, 2007, S. 89) oder auch erfahrungsorientierte Ansätze.[7]

Die feministische Wissenschaftskritik machte die Defizite und ihre Auswirkungen in der herkömmlichen Wissenschaft besonders für Mädchen und Frauen deutlich. In die Zeit von 1980–1990 fallen auch die ersten hochschuldidaktischen Publikationen zur Lehre, zu Frauenforschungsfragen[8] und zu feministischer Naturwissenschaftskritik und den damit zusammenhängen Lehrstrukturen und Lehrkulturen in den MINT-Fächern.

Seit den neunziger Jahren ändert sich die Terminologie von Frauen- zu Genderforschung, der ich hier folge. Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es vermehrt Ansätze genderorientierter Hochschuldidaktik. Anfang 2000 findet sich eine Reihe von Publikationen dazu, die sich jedoch zumeist entweder auf die Formulierung von Zielen oder die Beschreibung von Konzeption und Durchführung genderorientierter Lehr-Lernveranstaltungen beziehen.[9] Grundlegende hochschuldidaktische Forschungen zur Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die Hochschuldidaktik gibt es bis heute nur wenige.[10] Demgegenüber gibt es zunehmend hochschuldidaktische Sammelbände aus dem Spektrum der Frauen-Genderforschung zu Hochschuldidaktik, die sich überwiegend dem Thema der Integration von Gender-Diversity-Aspekten in die/der Lehre und in der Hochschuldidaktik widmen.[11]

Mitte der 2000er Jahre wurde nach heftigen Diskussionen[12] auch unter dem Druck der zunehmenden Diversität der Studierenden der Diversity-Aspekt in die Hochschul-

7 Sommerkorn, 1990; Sommerkorn, 1991, S. 57ff.; Fabianke & Kahlert, 1991; Jansen-Schulz & Sommerkorn, 2019, S. 131ff.

8 Metz-Göckel. 1979; Sommerkorn. 1990.

9 Z.B. Brendel & Metz-Göckel, 2001; Jansen-Schulz, 2005; Curdes, et al., 2007.

10 Z.B. Münst, 2002; Becker et al., 2006; Hilgemann, 2017; Autor:innengruppe AEDiL, 2021.

11 Z.B.: Dudeck & Jansen-Schulz, 2006; Dudeck & Jansen-Schulz, 2007; Dudeck & Jansen-Schulz, 2011; Steinbach & Jansen-Schulz, 2009; Auferkorte-Michaelis et al., 2009; Auferkorte-Michaelis et al., 2010; Jansen-Schulz & van Riesen, 2011; Jansen-Schulz, 2011.

12 Vgl. dazu z.B. Andresen, Koreuber & Lüdkte, 2009.

politik, die Hochschuldidaktik und die Genderforschung aufgenommen. Dies zeigte sich auch in den neueren hochschuldidaktischen Sammelbänden.[13]

Die Frauenforschung war – ebenso wie die Hochschuldidaktikforschung – in dieser Zeit auch Wissenschaftskritik, da beide die herrschenden disziplinären Forschungsansätze in Frage stellten und neue interdisziplinäre Forschungs- und Didaktikansätze forderten. Noch deutlicher formulierte dies die feministische Wissenschafts- und Naturwissenschaftskritik. Sie setzte schon früh seit Mitte der 1990er Jahre kritische Akzente auch bezüglich der Lehr-Lernsituationen und Fachkulturen und den inhärenten Lehrkulturen.[14] Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es zunehmend Forschungen, Studien, Projekte und Kongresse zu gendersensibler Lehre in den MINT-Fächern.

2 Hochschulbildung im Bolognaprozess 2000 – 2020

Im Zuge des Bolognaprozesses mussten die Hochschulen in Deutschland und auch im europäischen Raum auf ein gestuftes Studienangebot umstellen. Dies ging nicht ohne Brüche in der Hochschulkultur und in den Fachkulturen vonstatten. Insbesondere waren nicht nur neue Hochschulstrukturen erforderlich, sondern auch neue Strukturen in der Lehre, und neue Kompetenzen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen/Lehr-Lern-Situationen mussten entwickelt werden. Die Einstellung zur Lehre und zur Betreuung von Studierenden musste sich weitreichend ändern.

2.1 Hochschuldidaktische Herausforderungen

Die Ziele der Umstrukturierung der Studiengänge waren zunächst in erster Linie auf die formalen Parameter der Studienorganisation (Workload, Creditpoints, Modulgrößen etc.) und auf den internationalen Anschluss der deutschen Hochschulen ausgerichtet. Diese rein bürokratische Sicht und die zunehmende Unzufriedenheit der Studierenden und Lehrenden mit den neuen Studien- und Lehr-Lernstrukturen und der Einschränkung auf die »Learning outcomes« hat dann später den großen Widerstand gegen die bürokratische Studienreform hervorgerufen. Erst im Laufe der Jahre hat sich in den Bologna Nachfolgekonferenzen (Bergen und Leuven) eine didaktische Sichtweise auf die Studiengänge stärker durchgesetzt. Diese führte dann u.a. zum neuen didaktischen Paradigma des »Shift from Teaching to Learning« (Wildt, 2003; 2004) als Perspektivenwechsel von der rein rezeptiv orientierten Wissensvermittlung zur aktiv gestalteten Lehre mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Lernens der Studierenden. Damit verbunden waren Kompetenzorientierung, Studierendenorientierung, eine Veränderung der Lehrendenrolle von der Instruktion zum Arrangement vielfältiger aktiver Lernmöglichkeiten, die Förderung selbstorganisierten Lernens, die Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte (und hier auch Gender-Diversityaspekte) und die Beach-

13 Auferkorte-Michaelis, Linde 2018; Linde, Auferkorte-Michaelis 2021; Szczyrba et al., 2017; Jansen-Schulz, Tantau 2018.

14 Z.B.: Harding 1994, Schiebinger 1999; Haraway 1995; Keller 1986; Schaeper 1997; Brendel & Metz-Göckel 2001; Metz-Göckel 2002; Vogel & Hinz 2004.

tung von Lernstrategien.[15] Diese Forderungen bedeuteten einen Paradigmenwechsel in der Hochschuldidaktik. Dahinter steckten einerseits konstruktivistische Forschungsansätze und Erkenntnisse zum Lernen (von Erwachsenen) und andererseits auch Ideen der Employability der Absolvent*innen.

Der größte Teil der Lehrenden war zu dieser Zeit jedoch nicht auf ihre neuen Rollen in der Lehre und auf neue Lehr-Lernkonzepte vorbereitet. Die damaligen hochschuldidaktischen Einrichtungen boten darum Fortbildungen für Lehrende an, die (auch heute noch) vor allem von Nachwuchswissenschaftler*innen angenommen wurden, die die Notwendigkeit der Veränderung ihrer Lehrendenrolle erkannt hatten und an neuen Lehr-Lernkonzepten interessiert waren und sind.

2.2 Gender-Diversity-Didaktik im Bolognaprozess

Ähnliches gilt für die Integration von Gender- und Diversityaspekten in Forschung und Lehre im Zuge des Bolognaprozesses. Eine bundesweite Erfassung zur Frage der Integration von Gender-Aspekten in die gestuften Studiengänge in Akkreditierungsprozessen[16] (Becker et al., 2006; 2007²) hob die große Bedeutung von Gender-Kompetenz bei Lehrenden hervor, damit Gender-Aspekte nicht im Rahmen der Umstrukturierungen vergessen werden. Der Wissenschaftsrat (2008; 2017), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008), der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2009) und auch der Akkreditierungsrat (2008) forderten dann auch aufgrund dieser Studie und des Drucks vieler Wissenschaftlerinnen und der Bundeskonferenz der hochschulischen Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (BUKOF) zusätzlich die Integration von Gender-Diversity-Aspekten in Forschung und Lehre.

Die Berücksichtigung oder Integration von Genderaspekten wurde nach den Ergebnissen der Studie von Becker et al. im Laufe des Bolognaprozesses durch vier unterschiedliche hochschulstrukturelle und hochschuldidaktische Ansätze erprobt und verankert. Die Studie fasste außerdem in mehreren hochschulpolitischen Handlungsempfehlungen für die unterschiedlichen Zielgruppen (politische Akteur*innen auf Landes- und Bundesebene, Akkreditierungsakteur*innen, Hochschulleitungen) die Notwendigkeit zusammen, dass Genderaspekte in den Curricula bindend zu berücksichtigen sind.[17] Somit wurde hier schon erstmalig deutlich, dass eine *genderintegrierte Hochschuldidaktik* in allen Aktionsfeldern einer Hochschule notwendig und möglich ist.

Metz-Göckel (2012) wies auf die Notwendigkeiten der Genderdimensionen in der *Hochschuldidaktik-Forschung* und deren Berücksichtigung hin. Sie bezog hier z.B. Erkenntnisse des damaligen hochschulübergreifenden hochschuldidaktischen Forschungsprojektes LeWI[18] ein. Auch die Ansätze der damaligen »innerinstitutionellen Hochschulforschung« an der TU Dortmund (Auferkorte-Michaelis, 2005) mit den Gender- und Diversity-Aspekte enthaltenden Fragestellungen zur Nachwuchsförderung, zu

15 Wildt 2003 und Wildt 2006; vergl. auch Wildt 2013.

16 Diversityaspekte wurden in dieser Studie noch nicht berücksichtigt.

17 Becker et al. 2006, 2007² und dritte erweiterte Neuauflage: Hilgemann et al., 2012, S. 127–132.

18 LeWI (Lehre, Wirksamkeit und Intervention) der TU Dortmund, TU München, TU Braunschweig und der Universität Lüneburg (2008–2012).

Studienverlauf und -erfolg, zu Lehr-Lernprozessen wurden von Metz-Göckel als wichtig für die *Hochschuldidaktik-Forschung* angesehen. Hierunter fallen heute auch viele neuere SoTL-Forschungsprojekte, die v.a. autoethnographische Aspekte (Autor:innengruppe AEDiL, 2021), und damit auch Gender- und Diversity- und intersektionale Aspekte einbeziehen.

In diesem Zeitraum schrieben erste Hochschulen Professuren zu Genderforschung und Gender in der MINT-Lehre aus und machten damit deutlich, dass sowohl Hochschuldidaktik als auch Genderforschung eng miteinander verknüpft und wissenschaftlich bedeutsam sind.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fasste erstmalig 2008 in ihrem Instrumentenkasten »Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards« Forschungs- und Lehr-Projekte zu Genderaspekten zusammen. Zahlreiche Tagungen und Projekte behandelten Gender-Diversity in der Lehre, Universitäten in der BRD, in der Schweiz und in Österreich gaben Handlungsempfehlungen heraus, bauten Gender-Diversity-Portale auf und bieten Tool-Kits an. Im Internet findet sich heute eine Vielfalt von Angeboten zu Gender in der Lehre und in der Forschung – auch in MINT-Bereichen.[19]

2.3 Heterogenität, Diversity und Intersektionalität vor und im Bolognaprozess

Die Heterogenität der Studierenden nahm die Hochschuldidaktik erstmalig 1982 in den Blick (vgl. Abschnitt 1.1). Erst sehr viel später entwickelte Viebahn (2008) für die psychologische Hochschuldidaktik ein differentielles Konzept zur Berücksichtigung der studentischen Vielfalt.

Nach Gleichheits- versus Differenztheorien in den 1970er und konstruktivistischen Ansätzen in den beginnenden 1980er Jahren (Goffman, 1994; Hagemann-White, 1984) setzte sich feministische Genderforschung seit den 1990er Jahren bis heute insbesondere mit Theorien auseinander, die in dieser Zeit v.a. durch Judith Butler (1991) beeinflusst wurden. Die Konstruktivismusdebatte in der Genderforschung wurde auch durch kritische Stimmen von schwarzen Frauen und Forscherinnen in postkolonialen Diskuren weitergeführt, die die Genderthematik in die vielfältige Dimensionalität der Diversität von race, class, gender, disabilities, age, nationality, religion, sexuality stellten (Crenshaw, 1988).

Ab 2000 entwickelte sich auch die Diskussion, der zunehmenden Diversität der Studierenden in der Lehre didaktisch gerecht zu werden. In den ersten Projekten zu Beginn der 2000er Jahre standen in Lehre und Hochschuldidaktik meist nur Genderaspekte im Fokus. Diversity-Ansätze in nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten agierenden »unternehmerischen« Hochschulen wurden zunächst gerade aus der Genderperspektive durchaus kritisch betrachtet (z.B. Soiland, 2009), sind mittlerweile aber fester Bestandteil jeder Hochschule und mit Diversitybeauftragten auch institutionalisiert.

Dabei hat sich heute mit der Theorie der Intersektionalität die Einsicht in die Interdependenz der Dimensionen verbreitet (Crenshaw, 2010; Winker & Degele, 2009;

---

19 Z.B.: https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html; https://www2.hu-berlin.de/genderingmintdigital/; https://www.yellowwindow.com/genderinresearch; http://genderedinnovations.stanford.edu/Gendered %20Innovations.pdf

Walgenbach, 2017). Demnach sind die unterschiedlichen Diversity-Dimensionen immer auch in der einzelnen Person verankert. Intersektionalität hat sich insofern als ein analytisches Forschungs- und Denkkonzept entwickelt und als neues Paradigma in der Gender- und Queerforschung durchgesetzt. Es erweist sich auch als Handlungskonzept in Forschung, Lehre und in der Hochschuldidaktik als hilfreich.

Auch die hochschulpolitischen Akteursgruppen machten sich verstärkt eine Perspektive auf Diversity zu eigen. So legte der Stifterverband 2010 das Audit »Vielfalt gestalten« auf. In diesem Audit sind neben anderen auch die Handlungsfelder »Studium und Lehre« und darin die Hochschuldidaktik vertreten, die auf diese Weise ihren integrativen gender-diversity-sensiblen Ansatz zur Geltung bringen kann. Gleichzeitig haben sich die politischen Wissenschaftsorganisationen zu Gender- und Diversity-Aspekten in der Lehre, in der Hochschuldidaktik, in der Forschung und in den Hochschulstrukturen geäußert. Der Wissenschaftsrat hebt beispielsweise in seinen »Strategien für die Hochschullehre« die Berücksichtigung der Diversität unter den Studierenden hervor (2017, S. 21). Auch die DFG forderte 2018, Diversität in der Forschung zu beachten. Die Hochschulrektorenkonferenz legte Ende 2017 im Rahmen der Neuausrichtung des Akkreditierungsverfahrens in §15 in ihrer Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsvertrag (HR 7.12.17: 12) die »Geschlechtergerechtigkeit und den Nachteilsausgleich« fest und führt aus, wie Hochschulen und Studiengänge Geschlecht und Vielfalt der Studierenden gerecht werden können.

2.4 Gender-Diversity-Aspekte in der Hochschuldidaktik-Forschung

Auch während und nach dem Bolognaprozess entstanden wegweisende Programme zur Verbesserung der Lehrqualität und Lehrkompetenz, die die Integration von Gender-Diversity-Ansätzen einschlossen. Dazu zählen die Programme des Stifterverbandes »Exzellente Lehre« von 2008–2013 und Fellowships (2011–2022), oder der Toepfer Stiftung »Lehre^n«[20] von 2010–2020. Dabei wurden nicht nur wegweisende und wichtige hochschuldidaktische Forschungen und Erkenntnisse zur Verbesserung der Lehre im Allgemeinen, sondern auch zu Gender-Diversityaspekten gewonnen. Dazu gehört z.B. der Integrative Ansatz,[21] der Gender- und Diversityaspekte in der alltäglichen Lehre einfordert (Jansen-Schulz, 2005). Zu diesem Ansatz gab es seit 2003 eine Fachdiskussion[22] in der Genderforschung und in einzelner fachdidaktischer Genderlehre, die jedoch in der allgemeinen hochschuldidaktischen Forschung wenig Resonanz fand. Für die Entwicklung einer *genderintegrierten Hochschuldidaktik* (Jansen-Schulz, 2011), einer geschlechterkritischen (Curdes et al., 2007, S. 7) bzw. geschlechterdifferenzierenden Hochschuldidaktik (Kahlert, 2003, S. 124) gelten ähnliche Prinzipien wie für die Lehre. Demnach geht es darum, Gender-Diversityaspekte sowohl überfachlich konzeptionell, in die einzelnen

20 https://lehrehochn.de/ueber-uns/ Es konnten hier in den Projektübersichten nicht direkt Gender-Diversity Inhalte gefunden werden, aber evtl. waren diese schon integrativ gedacht.

21 Siehe dazu Abschnitt 2.5.

22 Kahlert, 2003; Becker et al., 2006, 2007^2; Dudeck & Jansen-Schulz, 2006; Dudeck & Jansen-Schulz, 2007; Jansen-Schulz, 2005; Jansen-Schulz, 2006; Kamphans & Auferkorte-Michaelis, 2007; Steinbach & Jansen-Schulz, 2009; Metz-Göckel, 2012.

Module, in die »alltäglichen« Lehrveranstaltungen als auch in die hochschuldidaktischen Handlungs- und Forschungsfelder einzubinden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte im Rahmen der Förderung der empirischen Bildungsforschung 2008–2012 auch ein Programm zur Hochschulforschung mit explizitem Schwerpunkt auf Hochschullehre. Für die Hochschuldidaktik bedeutete dies einen Forschungsschub. Allerdings wurden Gender-Diversity-Aspekte in der Ausschreibung nicht explizit gefördert, es gab jedoch einige Forschungsprojekte, welche diese Aspekte dennoch berücksichtigten.[23]

Die vorläufigen vielfältigen Forschungsergebnisse waren dann u.a. Grundlage für die Ausschreibung des Qualitätspakts Lehre des BMBF 2011–2020,[24] die in noch breiterem Umfang die Entwicklung von Lehre und Studium förderte und dabei auch der Hochschuldidaktik neue Handlungsspielräume eröffnete. Bundesweit wurden Zentren für Hochschuldidaktik bzw. Lehren und Lernen gegründet. Der größte Teil der Projekte im Rahmen des Qualitätspakt Lehre hatte allerdings nicht den Schwerpunkt auf Gender-Diversity-Aspekte in der Lehre gelegt und noch viel weniger mit Blick auf die Hochschuldidaktik als wissenschaftliches akademisches Handlungsfeld in den hochschulischen Strukturen. Eine Ausnahme bildete das Projekt KOMDIM NRW, das alle Handlungsfelder einer Hochschule im Rahmen eines Diversity-Managements in den Blick nahm und gemeinsam mit allen anderen Hochschulen in NRW mit dem landesweiten Ausbau zu Diversity Management startete[25] (Auferkorte-Michaelis & Linde 2018; Linde, 2021; Linde & Auferkorte-Michaelis, 2021).

2.5 Gender-Diversity-Lehrkompetenzen

In diese Zeit des Qualitätspakts Lehre fällt eine bundesweit sehr aktive hochschuldidaktische Phase mit der Entwicklung von Angeboten, um die Gender-Diversity-Kompetenz aller Akteur*innen einer Hochschule, insbesondere die der Lehrenden, zu stärken.

Einige Projekte boten Gender-Diversity-Angebote in der hochschuldidaktischen Fortbildung an. Heute hat dank der bundesweiten Förderung durch den Qualitätspakt Lehre fast jede Hochschule eine hochschuldidaktische Einrichtung und fast alle dieser Einrichtungen bieten inzwischen auch Kurse und Workshops zu Gender-Diversity-Aspekten in der Lehre und in der Forschung an, häufig in Kooperation mit der Gleichstellungsstelle, den Diversitybeauftragten und/oder den Graduiertenschulen, die allerdings mit sehr unterschiedlich starkem Interesse angenommen werden. Deshalb verwundert es nicht, dass immer noch viele Wissenschaftler*innen über wenig Gender-Diversity-Wissen verfügen. Es fehlen vielfach Kompetenzen, die Erkenntnisse der 50jährigen Frauen- und Gender- und der Diversityforschung in die eigene Forschung und Lehre zu integrieren. Exemplarisch seien hier zwei Ansätze genannt:

23 Eines der Projekte, welches auch Gender-Diversity-Aspekte berücksichtigte, war das Projekt LeWI https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29252/1/Journal_HD_2011_2.pdf#page=16; Metz-Göckel, 2012.

24 https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html

25 https://www.komdim.de/. Dieses Projekt wurde leider nur bis 2016 finanziert, wird aber von der TH Köln in Teilen weitergeführt.

- Konkrete inhaltliche Beispiele zur Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in der MINT-Forschung finden sich seit 2013 in dem Projekt der Stanford University: Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, Environment.[26] Hier wird z.B. an der Disziplin der Medizin deutlich gemacht, dass es überlebenswichtig sein kann, zu wissen, dass Symptome von Herzinfarkt bei Frauen andere sind als bei Männern. Oder dass in den Ingenieurwissenschaften die Ergonomie von Frauen in der Fahrzeugentwicklung immer noch zu wenig berücksichtigt wird und es daher bei Autounfällen zu höheren Todesraten von Frauen kommt. Dieses Wissen und das jeweils entsprechende Wissen in den Disziplinen muss sowohl in der Lehre vermittelt als auch in der Forschung berücksichtigt werden.
- Neben verschiedenen Ansätzen der Integration von Gender-Aspekten in die Curricula (Becker et al., 2006; Becker et al., 2007) steht der Ansatz des Integrativen Genderings und Diversity (Jansen-Schulz, 2005). Integratives Gendering zielt auf Veränderung der Fachkulturen und der Lehr-Lernkulturen in kleinen Schritten und auf Vermittlung von Gender-Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Integratives Gendering und Diversity in der Lehre bedeutet die Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in den alltäglichen Prozessen von Lehre, Planung, Organisation und auch Forschung. Der integrative Ansatz bedeutet für die Lehrenden neben der Vermittlung von Gender-Diversity-Inhalten in ihrer jeweiligen Disziplin auch die Anwendung von ganzheitlichen didaktisch aktivierenden Methoden, entsprechend angepasste Prüfungsformate und die Reflexion über die Studierenden und die eigene Einstellung zur Vielfalt der Studierenden sowie über die Ziele der Lehre.[27]

Die vielfältigen hochschuldidaktischen Gender-Diversity-Ansätze und ihre Desiderata wurden insbesondere schon im Genderreport NRW 2010 (Becker et al., 2010) für das Bundesland NRW ausführlich dargestellt. Die Erkenntnisse können nach wie vor auf andere Bundesländer transferiert werden. Immer noch sind Hochschulprofessor*innen je nach Disziplinzugehörigkeit mehr oder weniger informiert über mögliche Gender-Diversity-Inhalte, die sie in die Lehre und Forschung integrieren können und halten diese insbesondere in den MINT-Disziplinen eher für nicht notwendig, wie die Studie von Klammer et al. (2020, S. 315ff.) zeigt. Andererseits sind viele Hochschullehrende prinzipiell interessiert, manche auch einfach nur unsicher, welche Gender-Diversity-Aspekte sie wie in Lehre und Forschung integrieren können.[28]

26 https://genderedinnovations.stanford.edu/

27 Weitere Beispiele zu Gender-Diversity in der MINT-Lehre finden sich z.B. in Steinbach & Jansen-Schulz, 2009 und in der Toolbox Gender und Diversity in der Lehre (https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html).

28 Eine Förderrichtlinie »Geschlechteraspekte im Blick (GiB)« wurde 2021 vom BMBF aufgelegt und soll dieses Unwissen beheben helfen. Die Förderrichtlinie ruft die Hochschulen dazu auf und unterstützt sie dabei, Gender-Diversityaspekte in die Forschung zu implementieren. Fördereinrichtungen wie die DFG oder das EU-Projekt Horizont 2020 und Horizont Europa 2022 stellen schon lange Forderungen zur Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten in der (auch hochschuldidaktischen) Forschung, jedoch nach wie vor mit wenig Erfolg – insbesondere in den MINT-Diszi-

Nach dem Auslaufen des Qualitätspakt Lehre im Jahr 2020 wurde erstmalig eine feste nicht projektförmige Finanzierung seitens des BMBF für die Verbesserung, Unterstützung und Beforschung der vielfältigen Lehrideen und Verbesserung der Lehrkompetenzen der Lehrenden an den Hochschulen eingerichtet. Durch den vom BMBF beauftragten Träger »Stiftung Innovationen in der Lehre« werden seit Mitte 2021 vielfältige Lehrideenprojekte und Forschungsprojekte an den Hochschulen erprobt und ermöglicht. Ziel ist die dauerhafte Entwicklung innovativer Lehre, Lehrformate und Prüfungsformate, damit sich die Hochschulen auf gesellschaftliche Veränderungen schneller einstellen können. Darüber hinaus werden Vernetzungen von Gestalter*innen der Hochschullehre, der Wissenstransfer und der Austausch über Projekterfahrungen gefördert.[29] Diese Projekte sind in den Hochschulen allerdings nach wie vor zeitlich befristet angelegt. In den bisherigen Projektanträgen wird zum Teil auch deutlich, dass Hochschuldidaktik in allen hochschulischen Strukturebenen agiert und wirksam ist. Ausführliche Ergebnisse und Erfahrungsberichte aus den Projekten gibt es bisher (Stand 10/22) aber noch nicht.

3 Gender-Diversität in heutiger Hochschuldidaktik-Forschung

Sind die beiden unbeliebten Schwestern inzwischen in der Wissenschaft angekommen und akzeptiert? Befinden sie sich nach wie vor im Diskurs? Stellen sie eine eigene Disziplin dar? Kooperieren Sie miteinander?

Wenn als ein Qualitätsmerkmal einer Disziplin das Entstehen von Handbüchern zu diesen Fragestellungen zählt, dann sind beide inzwischen in der Wissenschaft fest verankert und es finden sich auch Gemeinsamkeiten.

Die Gender-Diversityforschung zeigt in mehreren umfangreichen mehrbändigen Handbüchern (Becker & Kortendiek, 2008[2]; Kortendiek et al., 2019) ihre breite und interdisziplinäre Verzweigung. Die historische Vergewisserung der Frauen- und Genderforschung von der neuen Frauenbewegung 1968 bis zu ihrer Institutionalisierung 2005 findet sich in dem umfangreichen Sammelband von Lenz (2008).

Diese Handbücher zeigen, dass Frauen-Gender-Diversityforschung in den einzelnen Disziplinen inzwischen fest verankert ist, jedoch nicht eine eigenständige Disziplin darstellt, was für den integrativen und interdisziplinären Ansatz und die breitere Erkenntnisgewinnung sinnvoll erscheint, denn Gender-Diversity-Aspekte gibt es in allen Disziplinen.

Für die Hochschuldidaktik ist die Forschung zur Integration von Gender und Diversity in der/die Lehre fortgeschritten. Hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte gibt es in der Gender-Diversityforschung nach wie vor eine kritische Reflexion sowie eine feministische Kritik an den MINT-Disziplinen.

Zur Fachdidaktik der Genderforschung leistete das »Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik« vom Kampshoff und Wiepcke (2012) einen wichtigen Beitrag

plinen. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung17_Geschlechteraspekte.html

29 https://stiftung-hochschullehre.de/ueber-uns/aufgaben-und-ziele/

zur Verbindung von schulischer Fachdidaktik, Hochschuldidaktikforschung und Gender-Diversityforschung.

Das hochschuldidaktische Praxishandbuch »Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre« von Kergel & Heidkamp (2019) zeigt eine weitere Verbindung zwischen Hochschuldidaktik und Diversityforschung auf. In diesem Sammelband setzen sich die Autor*innen mit den im Buchtitel genannten Themen sowohl auf Theoriebasis, als auch im Hinblick auf Praxis- und Anwendungsfelder aus psychologischer Perspektive auseinander.

Die Hochschuldidaktik macht sich seit mehreren Jahren auf den Weg, sich als Disziplin zu etablieren. Neben dem schon seit 2002 erscheinenden »Neues Handbuch Hochschullehre« als Lose- Blatt-Sammlung (Berendt, Voss, Wildt et al.) sind in den letzten Jahren die ersten umfangreichen neueren Handbücher erschienen.

Leider sind Gender-Diversity-Aspekte in der neueren Hochschuldidaktik nach wie vor auch in diesen Publikationen[30] nur marginal vertreten.

In verschiedenen neueren und umfangreichen Handbüchern zur Hochschuldidaktik, (Kordts-Freudinger et al., 2021), zur transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) und zu Klassikern der Hochschuldidaktik (Tremp & Eugster, 2020) finden sich demgegenüber keine (!) entsprechenden Beiträge.[31] Im letzteren wird jedoch auf die Suche nach Klassikerinnen der Hochschuldidaktik verwiesen – jedoch offenbar ohne Erfolg nach den von den Herausgebern festgelegten Kriterien für »Klassiker«, wie es in der ausführlichen Erklärung dazu heißt: »Gerne hätten wir in diese Publikation einen Beitrag integriert, der gerade diese Genderausprägung der Klassiker-Diskussion thematisiert – wir waren auf der Suche nach Autor*innen leider erfolglos.« (Tremp & Eugster, 2020, S. 6).

Nach wie vor finden sich auch in vielen neuen Sammelbänden zur Hochschuldidaktik – auch in denen der jährlich stattfindenden dghd-Tagungen – nur wenige Gender-Diversity Beiträge.

Die Frage, ob Hochschuldidaktik eine eigenständige Disziplin ist oder sich auch wieder in die Herkunftsdisziplinen ausdifferenziert, bleibt noch unbeantwortet und führt zu weiteren Fragen:

- Ist diese Ausdifferenzierung evtl. für die Hochschuldidaktik-Forschung genauso hilfreich und sinnvoll wie für die Gender-Diversityforschung?
- Oder ist die Hochschuldidaktik v.a. auch Hochschulentwicklung?
- Wäre eine *integrative Gender-Diversity-Hochschuldidaktik* eine Alternative, eine Weiterentwicklung, und wie könnte sie aussehen?

Scholkmann (2019) entwirft aus der hochschuldidaktischen Forschung heraus erstmalig einen Rahmenplan für Diversität für die Hochschuldidaktik und sieht die Hochschul-

---

30 die mir zum Zeitpunkt des Schreibens (10/2022) bekannt sind

31 Auch in der Stichwortsammlung vom »Handbuch Hochschuldidaktik« finden sich keine Hinweise zu Diversity, Frauen, feministische…, Gender. Im »Handbuch Transdisziplinäre Didaktik« finden sich im Stichwortverzeichnis Hinweise darauf, dass drei Autor*innen Bezug auf dementsprechende Forschungen nehmen.

didaktik damit als aktiven Part der Hochschulentwicklung. Sie isoliert drei Dimensionen, »in denen in hochschuldidaktischer Intervention und Gestaltung, Enkulturation und Forschung agiert werden kann« (Scholkmann, 2019, S. 76).

Hier ist besonders das Feld der »heterogenitätssensiblen Grundhaltung« wichtig, welche sich nicht nur auf die Lehre, sondern auf alle Prozesse und Strukturen einer Hochschule bezieht. Diese Grundhaltung, so Scholkmann (2019, S. 77), »ist eine notwendige Voraussetzung für gender- und diversitätssensibles hochschuldidaktisches Agieren in den hochschulischen Strukturfeldern«. Dafür sind auch Kenntnisse über empirische Befunde aus der hochschuldidaktischen, Heterogenitäts-, Gender-Diversity- und Bildungsforschung notwendig, die handlungsleitend sind. Sie beschreibt mit diesem Modell die Hochschuldidaktik sowohl als Forschungsfeld als auch als Feld der Hochschulentwicklung, das in den hochschulischen Strukturfeldern der Curriculumentwicklung, der Personal- und Organisationsentwicklung und der hochschuldidaktischen Forschungen (Scholarship of teaching and Learning, Forschendes Lernen) verankert ist und in welche jeweils Gender-Diversity-Ansätze integriert werden können.

4 Fazit und Perspektiven einer integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik

Auch wenn es noch viel zu tun gibt, ziehe ich hier zunächst ein positives Fazit der Entwicklung der Hochschuldidaktik zur *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik* als Wissenschaftsfeld.

Die neue Hochschuldidaktik entwickelt sich – auch in Bezug auf die vielfältigen Handlungsfelder und die mögliche Verortung im Third Space zu einer transdisziplinären *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik*, die zur flexiblen, offenen und innovativen Lehre, Forschung und strukturellen Veränderung der Hochschulen beiträgt.

Fachkulturen verändern sich, werden offener für neue Themen, Lehransätze und für Gender-Diversity-Aspekte. Hier hat die Hochschuldidaktik zusammen mit der Gender-Diversity-Forschung durch Fortbildung, Genderportale, SoTL etc. Einfluss auf die Gender-Diversity-Kompetenz der Lehrenden, Forschenden und in den Feldern Agierenden genommen. Die wieder aufgegriffenen Ansätze der Transdisziplinarität und transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) geben weitere Hinweise auf innovative und interessante Wege der Hochschuldidaktikforschung.

Auch die Lehrstrukturen verändern sich durch Gender-Diversity-Aspekte. Nicht nur neue Lehrformate werden entwickelt und erprobt, auch die Lehrkultur, die Haltung (Grundhaltung, vgl. Scholkmann, 2019) ändern sich zugunsten einer individuell ausgerichteten Lehre und gleichzeitigen Reflexion der Lehrenden und Forschenden zu ihrer Haltung den Lernenden – den Studierenden und ihrer Vielfalt – gegenüber.

Individualisierte Lehrformate sind z.B. SoTL und Forschendes Lernen (FL), die es sowohl den Lehrenden und Forschenden – diese auch in ihrer Rolle als Lernende – als auch den Studierenden ermöglichen, inter- und transdisziplinär zu forschen und damit eine eigene reflektierte Haltung zu ihrer Arbeit und zu ihren Aufgaben zu finden und Gender-Diversity-Aspekte dabei zu berücksichtigen.

Letztlich verändert eine *integrative gender-diversity-sensible Hochschuldidaktik* die Hochschule insgesamt in allen Handlungsfeldern.

Trotz der von mir als positiv skizzierten Entwicklung einer *integrativen gender-diversity-sensiblen Hochschuldidaktik* bleiben noch viele Fragen offen, die nur durch eine institutionelle Hochschuldidaktikforschung beantwortet werden können. Dazu gehören Fragen zur Verortung der Hochschuldidaktik, zu den Fortbildungs-Kursstrukturen, zu den Teilnehmer*innen, zu den Inhalten, zu den Wirkungen der hochschuldidaktischen Kurse, zu den Dozierenden in der Hochschuldidaktik, zu Hochschuldidaktikforschenden selbst und ihren Forschungen, zu Entwicklungen der Curricula und natürlich zu den Studierenden und ihren Lernerfahrungen und Lernerfolgen – dies immer unter Berücksichtigung von Gender-Diversity-Aspekten.

Dies sind nur einige der offenen Fragen, die eine hochschuldidaktische *integrative gender-diversity-sensible* Forschung bearbeiten könnte. Dafür braucht es Strukturen und Handlungsfelder und eine feste Verankerung der Hochschuldidaktikforschung in einer sowohl transkulturellen und transdisziplinären als auch disziplinären Wissenschaft, damit aus den zwei unbeliebten Schwestern zwei sich gegenseitig fördernde und in der Wissenschaft akzeptierte Schwestern werden.

Literatur

Akkreditierungsrat (2008). *Allgemeine Regeln für die Systemakkreditierung. DRS. AR 11/2008*. Bonn: Stiftung Akkreditierungsrat.

Andresen, S., Koreuber, M. & Lüdke, D. (Hg.). (2009). *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anger, H. (1960). *Probleme der deutschen Universität*. Tübingen: Mohr.

Auferkorte-Michaelis, N. (2005). *Hochschule im Blick*. Münster: LIT.

Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I. (Hg.). (2010). *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktionen und Innovationen für Studium und Lehre an der Hochschule.* Opladen: Budrich UniPress.

Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (Hg.). (2018). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen: Budrich.

Auferkorte-Michaelis, N., Stahr, I., Schönborn, A. & Fitzek, I. (Hg.). (2009). *Gender als Indikator guter Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule.* Opladen: Budrich.

Autor:innengruppe AEDiL (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. Bielefeld: wbv. https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/hochschule-und-wissenschaft/shop/detail/name/_/0/1/6004820w/facet/6004820w///////nb/0/category/1754.html

Becker, R., Casparig, A., Kortendiek, B., Münst A. & Schäfer, S. (2010). *Genderreport 2010. Geschlechter(un)gerechtgkeit an nordrheinwestfälischen Hochschulen. Fakten, Analyse, Profile*. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 9. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. https://www.genderreport-ho

chschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-genderreport/download/report-2010/gender-report-2010_teil-d.pdf

Becker, R., Kortendiek, B. (Hg.). (2008). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2. erw. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R., Kortendiek, B., Schäfer, G. & Jansen-Schulz, B. (2006). *Genderaspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung*. Schriften Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7 (2. erw. A.). Dortmund: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.

Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J. et al. (Hg.). (2002ff.). *Neues Handbuch Hochschullehre.* Berlin: DUZ Medienhaus.

Brendel, S. & Metz-Göckel, S. (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber…. Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier.* Bielefeld: Kleine.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen.* Bielefeld: Universitätsverlag Webler (Neudruck 2009).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2008). *Förderung der empirischen Bildungsforschung (2008–2012).* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2007/11/294_bekanntmachung.html

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2011). *Qualitätspakt Lehre (2011–2020).* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2007/11/294_bekanntmachung.html, https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) (2021). *»Geschlechteraspekte im Blick (GiB)«.* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung17_Geschlechteraspekte.html

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Crenshaw, K.W. (1988). Race, reform and retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law. *Harvard Law Review 101*(7), 1331–1387.

Crenshaw, K.W. (2010). Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren: Eine schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag.

Curdes, B., Marx, S., Schleier, U. & Wiesner, H. (2007). *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte*. Oldenburg: BIS

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008). *Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG.* https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chancengleichheit/allg_informationen/gleichstellungsstandards/

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2022). *Gender-Diversity in der Forschung.* https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/vielfaeltigkeitsdimensionen/stellungnahme.pdf; https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/gr

undlagen_dfg_foerderung/vielfaeltigkeitsdimensionen/checkliste_en.pdf; http://www.dfg.de/vielfaeltigkeitsdimensionen

Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (2006). *Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip.* Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.

Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2007). *Zukunft Bologna!? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur*. Frankfurt a.M., New York: Peter Lang.

Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2011). Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden: Nomos.

Duelli-Klein, R., Nerad, M. & Metz-Göckel, S. (Hg.). (1982). *Feministische Wissenschaft und Frauenstudium.* Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

European Ministers Response for Higher Education (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Response for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve*, April 2009.

Fabianke, R. & Kahlert, H. (Hg.). (1991). *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen.* Dok. d. Workshops »Lehre in der Frauenforschung«. Hochschuldidaktisches Arbeitspapier 24. Hamburg: IZHD Universität Hamburg.

Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus.

Hageman-White, C. (1984). *Sozialisation Weiblich-Männlich?* Opladen: Budrich.

Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur*. Frankfurt/M, New York: Campus.

Harding, S. (1994). *Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu*. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Hilgemann, M. (2017). Der Übergang vom Bachelor zum Master. Bildungsentscheidungen im Schnittfeld von Gender und Fachkultur. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Hilgemann, M., Kortendiek, B. & Knauf A. (2012). *Geschlechtergerechte Akkreditierung und Qualitätssicherung – Eine Handreichung. Analysen, Handlungsempfehlungen & Gender Curricula*. Dritter aktualisierter, überarbeiteter und veränderter Bericht (2., korr. A.). Essen: Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 14.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017). *Musterrechtsverordnung zum Studienakkreditierungsvertrag* (HR 7.12.17: 12).

Huber, L. & Wenzel, A. (Hg.). (1996). *»Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden.« Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II.* Bielefeld: Ambos.

Jansen-Schulz, B. (2005). Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In A. Burkhardt & K. König (Hg.), *Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform* (S. 195–206). Bonn: Lemmens.

Jansen-Schulz, B. (2006). Prinzip Gender für eine neue Hochschulpolitik und veränderte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. *ADA – Mentoring. Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften*, *16*, 9–12.

Jansen-Schulz, B. (2008). Genderintegrierte Hochschuldidaktik. Gendergerechtes Lehren und Diversity Management. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3*(2), 30–47. https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/80

Jansen-Schulz, B. (2011). Genderorientierte Hochschuldidaktik der Vielfalt – zwischen Antidiskriminierungs- und Kompetenzansatz. In A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hg.), *Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz*. Baden-Baden: Nomos.

Jansen-Schulz, B. (2012). Transkulturalität mit Gender und Diversity!? In C. Cremer-Renz & B. Jansen-Schulz (Hg.), *Von der Internationalisierung der Hochschule zur transkulturellen Wissenschaft* (S. 143–168). Baden-Baden: Nomos.

Jansen-Schulz, B. (2019). Hochschuldidaktik in Vielfalt – zwischen Antidiskriminierungs- und Kompetenzansatz. In M. Domsch, D. Ladwig & F. Weber (Hg.), *Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen* (S. 157–180). Berlin: Springer Gabler.

Jansen-Schulz, B. & Sommerkorn, I. (2019). Das Netzwerk LINT. Erfahrungslernen zwischen Wissenschaft und bildungs- und schulpolitischer Praxis. In D. Filter & J. Reich (Hg.), *Respekt! Frauen verändern Wissenschaft an der Universität Hamburg* (S. 133–135). Hamburg: Gemeinsame Kommission Gender&Diversity an Hamburger Hochschulen und Zentrum Genderwissen. Norderstedt, Books on Demand.

Jansen-Schulz, B. & Tantau, T. (Hg.). (2018). *Excellent Teaching. Principles, Structures and Requirements.* Bielefeld: wbv.

Jansen-Schulz, B. & van Riesen K. (2009). Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In N. Auferkorte-Michaelis, I. Stahr, A. Schönborn & I. Fitzek (Hg.), *Gender als Indikator guter Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule* (S. 65–86). Opladen: Budrich UniPress.

Jansen-Schulz, B. & van Riesen K. (Hg.). (2011). *Vielfalt und Geschlecht – Kategorien für Lehre und Forschung*. Opladen: Budrich.

Kahlert, H. (2003). *Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln*. Opladen: Leske und Budrich.

Kamphans, M. & Auferkorte-Michaelis, N. (Hg.). (2007). *Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre*. Dortmund: Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8.

Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hg.). (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

Keller, E. (1986). *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?* München, Wien: Hanser.

Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hg.). (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer VS.

Klammer, U., Altenstädter, L., Petrova-Stoyanov, R. & Wegrzyn, E. (2020). *Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?* Opladen: Budrich.

Kootz, J. & Kriszio, M. (1996). Frauenförderungs- und Gleichstellungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland. In E. Kleinau & C. Opitz (Hg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 465–486). Frankfurt a.M.: Campus.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann A. & Szczyrba, B. (Hg.). (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik.* Bielefeld: wbv.

Kortendiek, B., Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hg.). (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Band 1+2.* Wiesbaden: Springer VS.

Kreienbaum, A.-M. & Metz-Göckel, S. (1993). Alle Menschen sind Schwestern. Frauenstudien: Schweigende Minorität, kämpferische Vorhut, feministische Erneuerung. In L.

Huber, J. Olbertz, H-J. Rüther & J. Wildt (Hg.), *Über das Fachstudium hinaus. Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote* (S. 290–313). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kriszio, M. (2022). Wissenschaftlerinnen und Studentinnen. Eine terra incognita? *Forum Wissenschaft* 3/22. https://www.bdwi.de/forum/archiv/themen/fem/11122243.html

Lenz, I. (Hg.). (2008). *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Linde, F. (2021). Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 6(2), 221-238. https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.14

Linde, F. & Auferkorte-Michaels, N. (2021). *Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag*. Opladen: Budrich.

Marx, S. (2007). Genderbewusst Lehren. Aktuelle Überlegungen zur Hochschuldidaktik. In B. Curdes, S. Marx, U. Schleier & H. Wiesner (Hg.), *Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisbericht* (S. 8–98). Oldenburg: BIS.

Metz-Göckel, S. (1979). *Frauenstudium. Zur alternativen Wissensaneignung von Frauen*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik AHD.

Metz-Göckel, S. (1987). Die zwei (un)geliebten Schwestern. Zum Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung im Diskurs der neuen sozialen Bewegungen. In U. Beer (Hg.), *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik* (S. 28–66). Bielefeld: AJZ Verlag/FF1.

Metz-Göckel, S. (Hg.). (2002). *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. Opladen: Leske und Budrich.

Metz-Göckel, S. (2012). Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 317–330). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M., Ernst, C. & Funger, A. (2010). Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktionen und Innovationen für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 13–29). Opladen: Budrich UniPress.

Münst, A. (2002). *Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer*. Weinheim, Basel: Beltz.

Neusel, A. (Hg.). (2000). *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität »Technik und Kultur«*. Opladen: Leske und Budrich.

Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.

Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reinmann, G. (2021). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 43–56). Bielefeld: wbv.

Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität – Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Beltz.

Schiebinger, L. (1999). *Forschen Frauen anders? Wie weiblich ist die Wissenschaft?* München: Beck.

Schlüter, A. (1996). Die ersten Nachkriegsprofessorinnen und die Situation von Wissenschaftlerinnen bis in die siebziger Jahre. In E. Kleinau & C. Opitz (Hg.), *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart* (S. 449–464). Frankfurt a.M.: Campus.

Schmidt, Uta C. (2012). *Das Netzwerk Frauenforschung NRW. Geschichte und Gegenwart einer Wissenschaftsinstitution.* Essen: Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 13.

Schmohl, T. & Philipp, T. (Hg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Hochschulbildung, Lehre und Forschung*. Bielefeld: transcript.

Scholkmann, A. (2019). All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik. In L. Brockerhoff & A. Keller (Hg.), *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (S. 71–79). Bielefeld: wbv.

Soiland, T. (2009). Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In S. Andresen, M. Koreuber & D. Lüdke (Hg.), *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik* (S. 35–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sommerkorn, I. (Hg.). (1981). *Identität und Hochschule. Problem und Perspektiven studentischer Sozialisation.* Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik.

Sommerkorn, I. (Hg.). (1990). *Lehre und Lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem*. Berlin: Edition Sigma.

Sommerkorn, I. (1991). Colloquium zu Fragen der Frauenforschung am IZHD. Lehren und Lernen als Interaktionsprozess – Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Frauencolloquium. In R. Fabianke & H. Kahlert (Hg.), *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen.* Dok. d. Workshops »Lehre in der Frauenforschung«, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 24 (S. 57–95). Hamburg: IZHD Universität Hamburg.

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS (2002). https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-habilitationen-berufungen-professuren-und-c4-w3-professuren

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2. und 4.4. Gesis, CEWS (2022). https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-am-1-studienabschluss-an-promotionen-und-habilitationen

Steinbach, J. & Jansen-Schulz, B. (Hg.). (2009). *Gender im Experiment – Gender in Experience. Ein Best-Practice-Handbuch zur Integration von Genderaspekten in naturwissenschaftliche und technische Lehre.* Berlin: TU Berlin.

Stifterverband (2009). Uni für alle. Bericht 09–10. https://www.stifterverband.org/taetigkeitsbericht_2009-2010

Stifterverband (2010). *Das Audit »Vielfalt gestalten«.* https://www.stifterverband.org/medien/vielfalt-gestalten

Stifterverband (2011–2022). *Fellowships.* https://www.stifterverband.org/lehrfellowships

Stifterverband (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine neue Lehrkultur.* Hg. von Bettina Jorzik. Essen: Edition Stifterverband.

Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2017). Coaching und Diversity in Studium und Lehre – alter Hut oder neue Herausforderung? In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 47–74). Wiesbaden: Springer.

Tremp, P. & Eugster, B. (Hg.). (2020). *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft.* Wiesbaden: Springer VS.

Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht.* Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.

Vogel, U. & Hinz, C. (2004). *Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Kleine.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Welzel, A. (Hg.). (1985). *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule-Hochschule*. Weinheim, Basel: Beltz.

Wildt, J. (1983). Studiengangentwicklung und Studiengangmodelle. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10* (S. 307–330). Stuttgart: Klett-Cotta.

Wildt, J. (1985). Zum Umgang mit der Heterogenität. In A. Welzel (Hg.), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule-Hochschule* (S. 91–115). Weinheim, Basel: Beltz.

Wildt, J. (2003). »The shift from Teaching to Learning«. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrheinwestfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf: o.A.

Wildt, J. (2004). The Shift From Teaching To Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Düsseldorf: Grupello.

Wildt, J. (2006). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* A 1.3. (S. 1–14). Berlin: DUZ Medienhaus.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 93–116). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld wbv.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse soziale Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium*, Berlin, DRS 8639–08. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre | Positionspapier*. Halle/Saale. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html

III Forschungsstrategien

Evidenzbasierte Hochschuldidaktik

Ingrid Scharlau & Tobias Jenert

Zusammenfassung: *Das Kapitel wirft einen kritischen Blick auf Evidenzbasierung. Es zeigt, wie sich methodische Probleme bzw. fragwürdige methodische Praktiken auf die Aussagekraft empirischer Untersuchungen auswirken und damit die Idee der Evidenzbasierung gefährden. Es diskutiert die mit dem Konzept einhergehenden, impliziten epistemologischen, ontologischen und professionsbezogenen Vorstellungen über Wissen, Welt und Praxis, die hochschuldidaktischem Handeln möglicherweise nicht entsprechen. Schließlich zeigt es auf, dass die hochkomplexe und relevante Beziehung zwischen Daten, Evidenz und Argumenten im Konzept der Evidenzbasierung verkürzt wird. Ziel ist es, deutlich zu machen, welche Annahmen, Voraussetzungen und Grenzen mit dem vermeintlich neutralen Konzept für die Hochschuldidaktik verbunden sind.*

Schlagworte: *Evidenz, Evidenzbasierung, Daten, Argument, Begründung*

1 Einleitung

Die Diskussion darüber, was hochschuldidaktische Forschung ausmacht, ist nicht neu, wurde im letzten Jahrzehnt aber deutlich belebt. Die »Rechtfertigungssituation« (Salden, 2019, S. 554) in der Folge des Qualitätspakts Lehre dürfte ebenso einen Grund dafür darstellen wie der anhaltende Diskurs um die Selbstverortung der Hochschuldidaktik zwischen wissenschaftlicher Disziplin und lehrbezogener Servicefunktion (Reinmann, 2019). Letztlich geht es dabei immer darum, das eigene Handeln als wirkungsvoll auszuweisen – auf eine Art und Weise, die vom jeweiligen Adressatenkreis als wissenschaftlich fundiert anerkannt wird. In diesem Diskurs tauchen zunehmend die Begriffe »Evidenz« bzw. »evidenzbasiert« auf. Offenbar wird mit Evidenzbasierung eine besonders hohe Güte des wissenschaftlichen Wirknachweises verbunden. Allerdings wird die Begrifflichkeit sehr uneinheitlich verwendet. Mitunter wird synonym von »forschungs- bzw. evidenzbasierten« Zugängen gesprochen (Böhler et al., 2019, S. 8) und jede Art von em-

pirischer Forschung als Evidenzbasierung betrachtet.[1] An anderer Stelle referenziert der Begriff auf sehr spezifische Forschungsdesigns und impliziert damit ein Forschungsverständnis der empirisch-quantitativen Lehr-/Lernforschung (Reinmann, 2019). So argumentieren Metz-Göckel et al. (2012, S. 218): »Die rationale Begründung für eine empirische Forschung zur Lehrqualität und Lehrwirkung kann im Paradigma der evidenzbasierten Lehre (eBL) gesehen werden, also in der Forderung nach Lehre auf der Basis empirischer Befunde.« Diese Aussage kann nur dann als Argument gelten, wenn eine ganze Reihe von erkenntnistheoretischen Annahmen akzeptiert und darüber hinaus zahlreiche forschungsmethodische Voraussetzungen erfüllt werden. Diese werden im hochschuldidaktischen Diskurs um Evidenzbasierung kaum offengelegt und diskutiert.

Salden (2019) und auch Reinmann (2019) weisen auf die Probleme hin, die ein allzu unvorsichtiger Gebrauch des Labels Evidenzbasierung mit sich bringt. Wir teilen die Beobachtung, dass die Begriffe im hochschuldidaktischen Diskurs häufig zu undifferenziert gebraucht werden, und eine gewisse Sorge, weil speziell der Begriff der Evidenzbasierung in seinen Ursprungskontexten sehr spezifisch belegt ist. Es besteht daher die Gefahr, dass durch seine Verwendung Versprechen gemacht werden, die sich allein aufgrund forschungsmethodischer Einschränkungen nicht einhalten lassen und – noch problematischer – dass diese Versprechen gar nicht bewusst gegeben werden.

Nach einem einleitenden Blick auf die Definition und Herkunft des Konzepts (Abschnitt 2) zeigen wir, wie sich (derzeit verbreitete) methodische Probleme bzw. fragwürdige methodische Praktiken auf die Aussagekraft empirischer Untersuchungen auswirken (Abschnitt 3), und dass mit dem Konzept implizite epistemologische, ontologische und professionsbezogene Vorstellungen über Wissen, Welt und Praxis transportiert werden, die hochschuldidaktischem Handeln möglicherweise nicht entsprechen (Abschnitt 4). Abschnitt 5 illustriert die Kritik an einem Beispiel und zeigt, dass es zudem wichtig ist, das Konzept lokal auf seine Tauglichkeit zu prüfen. Abschließend argumentieren wir, dass die hochkomplexe und relevante Beziehung zwischen Daten, Evidenz und Argumenten im Konzept der Evidenzbasierung stark verkürzt wird (Abschnitt 6). Insgesamt möchten wir keine generelle Debatte für oder wider Evidenzbasierung führen, sondern deutlich machen, welche Annahmen, Voraussetzungen und Grenzen mit dem Konzept für die Hochschuldidaktik verbunden sind.

2 Evidenzbasierung

Der Begriff der Evidenzbasierung[2] ist relativ jung. Er wurde Ende des 20. Jahrhunderts in der Medizin eingeführt, in der sich Forscher dezidiert für eine Ausbildung anhand

---

1 Sehr deutlich wird dies im Sammelband von Szczyrba und Schaper (2018), in dem verschiedenste qualitative und quantitative Forschungsdesigns ebenso wie deskriptive, evaluierende und korrelative Fragestellungen als Formen evidenzbasierter Hochschuldidaktik zusammengestellt werden.

2 Im Englischen – wo er herkommt – gibt es ihn übrigens nur als Adjektiv, was bedeutet, dass man die jeweilige Tätigkeit, die der Evidenz bedarf, noch spezifizieren muss, z.B. »evidence-based reasoning«.

einer systematischen und hochwertigen empirischen Überprüfung medizinischer Behandlungen aussprachen (z.B. Guyatt et al., 1992). An die Stelle der Schulung des ärztlichen Urteils über den Einzelfall sollte die Kenntnis solcher Behandlungen treten, die sich in umfassenden empirischen Untersuchungen als die wirksamsten erweisen; hierfür steht die elliptische Frage *what works?*, mit der der Ansatz häufig gekennzeichnet wird. Seit der Jahrtausendwende mehren sich Forderungen nach Evidenzbasierung auch im Bildungsbereich (z.B. Bromme et al., 2014; Hattie, 2009; Prenzel, 2009; Slavin, 2002, 2008).

Zur Ermittlung der Wirksamkeit von Interventionen hat der Ansatz der Evidenzbasierung sehr klare Vorstellungen. Die verfügbaren empirischen Daten werden streng anhand der methodischen Qualität der Untersuchungen bewertet, in denen sie erhoben wurden, was zur Hierarchisierung von Evidenzformen führt: Aus Einzelfällen abgeleitetes Wissen oder durch Berufserfahrung erworbene Expertise stehen am unteren Ende der Hierarchie, gefolgt von systematischen Beobachtungsstudien. Danach folgen experimentelle Untersuchungen, unter denen die sogenannten RCTs, *randomized controlled trials*, als besonders hochwertig angesehen werden. Der Begriff *trial* steht für eine experimentelle Untersuchung, das Adjektiv *controlled* verweist darauf, dass die Interventionsgruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen wird, und *randomized* bedeutet, dass die Teilnehmer:innen den Gruppen oder Bedingungen zufällig zugewiesen werden, so dass die Gruppen im Prinzip keine Unterschiede aufweisen sollten. Hinzu kommt häufig noch die Erfordernis der Blindheit oder Doppelblindheit (die Untersuchungsleiter:innen und Teilnehmer:innen kennen die untersuchte Hypothese nicht). Diese Eigenschaften sind wichtig für die interne Validität, d.h. für den Schluss von gemessenen Unterschieden zwischen den Gruppen auf die Wirksamkeit der Intervention, also den Nachweis einer kausalen Wirkung.[3] So formuliert eines der bekanntesten deutschen Statistiklehrbücher aus den Sozialwissenschaften: »Randomisierte Kontrollgruppenstudien gelten deswegen als ›Goldstandard‹ wissenschaftlicher Designs, weil sie einen klaren Kausalitätsnachweis liefern können« (Döring & Bortz, 2016, S. 94).

Nach dem üblichen Verständnis von Evidenzhierarchien wird eine noch höhere Stufe von Evidenz erreicht, wenn RCTs in Metaanalysen oder standardisierten Forschungssynthesen zusammengefasst werden, die die gesamte veröffentlichte empirische Evidenz berücksichtigen und die Untersuchungen entsprechend ihrer Qualität gewichten. Metaanalysen quantifizieren Wirksamkeit über die statistische Schätzung von Effektgrößen und sind damit genauer als Synthesen, die ihre Schlüsse aus inhaltlichen Überlegungen ziehen.

Verglichen mit Einzeluntersuchungen steigern Metaanalysen aufgrund der höheren Heterogenität in den Stichproben und Operationalisierungen sowie der Möglichkeit, auch die Bedingungen (Moderatoren) für das Auftreten von Effekten bzw. Interaktionen zwischen dem Effekt und Aspekten des Untersuchungsdesigns zu ermitteln, die externe Validität. Sie bieten zudem die Möglichkeit, abzuschätzen, wie stark die Datenlage dadurch verfälscht ist, dass Studien mit statistisch signifikantem Ergebnis häufiger publiziert werden als solche ohne (*publication bias*). Metaanalysen von Metaanalysen sind

3 Die Einhaltung weiterer methodischer Standards wie Objektivität und Reliabilität von Messinstrumenten sowie die Wahl einer geeigneten (z.B. repräsentativen) Stichprobe wird vorausgesetzt.

dort nützlich, wo die Anzahl einzelner Studien zu groß ist, um in einer Metaanalyse noch bewältigt werden zu können.

Zum Verfahren der Evidenzbasierung gehört auch, die Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen und aufzubereiten. Hierfür haben sich spezialisierte Institutionen gegründet, etwa die Campbell Collaboration (campbellcollaboration.org), die Best Evidence Encyclopedia (bestevidence.org) und das What Works Clearinghouse (whatworksclearinghouse.gov; s.a. Bellmann & Müller, 2011; C. Campbell & Levin, 2009; Slavin, 2008; Wiseman, 2010).

3 Fragwürdige methodische Praktiken in empirischen Untersuchungen

Wie eine von uns bereits vor einigen Jahren konstatierte (Scharlau, 2018), bildet die methodisch begründete Forderung nach Evidenzbasierung einen merkwürdigen Kontrast zur aktuellen Diskussion um die Qualität empirischer Untersuchungen in verschiedenen Disziplinen, in denen Evidenzbasierung besonders populär ist, etwa Medizin, Psychologie und Neurowissenschaften. Schon seit vielen Jahrzehnten wird eindringlich auf substantielle Schwächen von empirischen Untersuchungen in diesen Feldern hingewiesen, und in jüngerer Zeit haben sich Hinweise auf tiefgreifende methodische Probleme verdichtet. Für die Hochschuldidaktik liegen unseres Wissens keine spezifischen Belege für solche Probleme vor; da aber so gut wie ausgeschlossen ist, dass sie von ihnen nicht betroffen ist, diskutieren wir sie hier am Beispiel einer ihrer nächsten Bezugswissenschaften, der Psychologie.

Das Konzept der Evidenzbasierung setzt voraus, dass alle Untersuchungen zu einem Thema veröffentlicht werden und so in Metaanalysen und systematische Reviews eingehen können und dass die Untersuchungen selbst die »tatsächlichen« Prozesse unverzerrt erfassen. Genau dies ist aber nicht gegeben. Zwar besteht keine Einigkeit darüber, wie gravierend die Probleme aktuell sind, aber man kann davon ausgehen, dass fragwürdige Forschungspraktiken, wie sie im Folgenden zusammengefasst werden, die Interpretierbarkeit einzelner Untersuchungen und Schlüsse aus dem Gesamtbild beeinträchtigen oder sogar unmöglich machen.

Das für die Evidenzbasierung direkteste Problem ist der *publication bias*. Diese Verzerrung besteht darin, dass methodisch gleichwertige Untersuchungen mit statistisch signifikantem Effekt eines untersuchten Faktors häufiger eingereicht und veröffentlicht werden als solche, bei denen die Wirkung sich nicht absichern lässt. Deswegen sind Untersuchungen, die eine Wirkung einer Intervention aufzeigen, in den veröffentlichten Texten, Ergebnissen und Daten überrepräsentiert (z.B. Fanelli, 2012). Erst in den letzten Jahren sind hier Gegenmaßnahmen ergriffen worden, etwa dadurch, dass Zeitschriften explizit zur Einreichung auch von Replikationen und Untersuchungen ohne signifikantes Ergebnis auffordern. Wie wirksam diese Gegenmaßnahmen sind, lässt sich noch nicht abschätzen.

Gezeigt hat sich außerdem, dass bei der Verarbeitung von Daten verschiedene fragwürdige Praktiken (*questionable research practices*, Simmons et al., 2011) angewendet werden, die dazu führen, dass die Existenz und Größe von Effekten überschätzt werden (*inflated effect sizes*, Francis et al., 2014). Diese *questionable research practices* sind meist keine

Folge betrügerischer Absicht, sondern wohl eher auf eine ritualhafte und gedankenlose Anwendung statistischer Verfahren, die als bloße Werkzeuge verstanden werden, auf Missverständnisse der Grundlagen statistischer Tests und eine Unterschätzung der gravierenden Folgen von Datenbearbeitung zurückzuführen (Gigerenzer, 2004; Gigerenzer et al., 2004). Die verbreitetsten dieser Praktiken werden als HARKing und *p*-hacking bezeichnet.

HARKing steht als Akronym für *hypothesizing after the results are known* (Kerr, 1998). Hypothesen nach Kenntnis der Ergebnisse zu entwickeln, ist legitim, nicht aber, sie an denselben Daten, an denen sie gewonnen wurden, statistisch zu testen. Nullhypothesensignifikanztests[4] (NHSTs), wie sie bislang routinemäßig in den allermeisten Untersuchungen eingesetzt werden, setzen voraus, dass die Hypothesen nicht durch die Daten informiert sind, streng zwischen explorativen und konfirmatorischen Analysen bzw. Tests unterschieden wird und alle Aspekte der Datenerhebung vorab festgelegt werden, etwa die Anzahl an Datensätzen, die abhängigen Variablen und deren exakte Messung sowie die Weiterverarbeitung von Daten. Diese Voraussetzungen scheinen ziemlich regelmäßig nicht erfüllt zu werden. Seit einiger Zeit wird deswegen für die Präregistrierung empirischer Untersuchungen geworben, bei der Hypothesen, Analyseverfahren und Tests bereits vor der Datenerhebung veröffentlicht werden. Dies wirkt HARKing entgegen, aber auch *p*-hacking.

p-hacking[5] bedeutet, Daten nach signifikanten Ergebnissen zu durchsuchen oder so zu verändern, dass die Ergebnisse signifikant werden. Zweifelsfreie Beispiele für das Fischen nach Signifikanz sind, verschiedene Tests zu rechnen, von denen nur die signifikanten berichtet werden, oder die Datenerhebung abzubrechen, sobald Signifikanz erreicht wurde (Simmons et al., 2011). Aber auch das Entfernen vermeintlicher Ausreißer aus den Daten, die Zusammenfassung von Daten, ihre Aufteilung in Untergruppen, die dann separat getestet werden, oder der Einbezug ungeplanter Kovariate verletzen die Voraussetzungen für konfirmatorische NHSTs, die nicht durch die Daten informiert sein dürfen, und produzieren artifiziell signifikante Ergebnisse.

Fiedler (2011) hat zudem darauf hingewiesen, dass die Überschätzung von Effekten speziell in der Psychologie (und man wird vermutlich ergänzen können: in den Bildungswissenschaften) auch dadurch verstärkt wird, dass Forscher:innen bei der Entwicklung von Untersuchungen ganz allgemein zahlreiche Freiheitsgrade haben, die sie intuitiv zugunsten großer Effekte ausnutzen. Dazu gehört die Auswahl von Material, Aufgaben, Randbedingungen, Variablen und ähnlichem.

Insgesamt führen diese (und weitere) Probleme dazu, dass die aus den publizierten Untersuchungen gewinnbare empirische Evidenz von geringerer Qualität ist, als im Ansatz der Evidenzbasierung vorausgesetzt wird. Die bereits erwähnte Präregistrierung von Untersuchungen, die die späteren Freiheiten der Forscher:innen einschränkt und sicherstellt, dass klar zwischen konfirmatorischen Tests und explorativen Datenanalysen unterschieden werden kann, ist eine von verschiedenen Gegenmaßnahmen, die derzeit

4 NHSTs sind nur die verbreitetste, nicht aber die einzige Form statistischen Schließens. Auf die interessante Frage potentieller Alternativen können wir hier nicht eingehen.

5 Der Kennwert *p* gibt die Wahrscheinlichkeit für das Stichprobenergebnis (oder ein extremeres Ergebnis) unter Annahme der Nullhypothese an; er ist der zentrale Kennwert von NHSTs.

ausprobiert werden; sie kann allerdings kaum verhindern, dass nichtsignifikante Ergebnisse nicht publiziert werden. Das Beispiel der Psychologie zeigt zudem, dass eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Veränderung fragwürdiger Praktiken angebracht ist. Seit über 60 Jahren ist bekannt, dass die Stichproben in ihren Untersuchungen zu klein sind. Dies kann nicht nur zu voreiliger Nichtablehnung der Nullhypothese führen, sondern auch zum vermeintlichen Beleg kausaler Wirkungen, die gar nicht existieren (übrigens gerade dort, wo die potentiellen Effekte klein sind oder mit Kontextfaktoren interagieren). Daran hat sich trotz eindrücklicher Warnungen nichts verbessert – eher im Gegenteil (z.B. Cohen, 1962; Vankov et al., 2014).

4 Implizite Vorstellungen und blinde Flecken im Konzept und in der Praxis von Evidenzbasierung

Wie jeder Forschungsansatz sind das Verfahren und das Konzept der Evidenzbasierung nicht neutral, sondern basieren auf bestimmten, teils implizit vorausgesetzten Vorstellungen von Welt, Wissen oder professionellem Handeln. Einige kritische Elemente derselben wollen wir im Folgenden etwas genauer analysieren (s.a. Biesta, 2010). Dazu müssen wir zunächst historisch etwas zurückgehen und kommen in späteren Abschnitten dieses Kapitels auf die Hochschuldidaktik zurück.

Der Fokus evidenzbasierter Untersuchungen liegt auf der Ermittlung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (sofern man an letztere glauben mag; diese Frage steht aber außerhalb des Rahmens des vorliegenden Artikels); sie zielen auf die Formulierung möglichst allgemeiner Gesetzmäßigkeiten (in der Übertragung eines statistischen Begriffs meist »Effekt« genannt). Diese Zielrichtung rechtfertigt die Hierarchisierung von Evidenz: Die Überzeugung, dass Kausalität nur aus experimentell gewonnenen Daten abgeleitet werden kann, ist der Schlüssel für die Überlegenheit von RCTs als Methode.

Interessanterweise ist diese Überzeugung historisch neu und hat eine widersprüchliche Geschichte. Der Begriff »Experiment« hat in den Sozialwissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert fundamentale Wandlungen durchgemacht (z.B. Danziger, 1985 1987). Nicht nur wurden Korrelationsuntersuchungen lange als experimentell bezeichnet (z.B. Danziger, 2000, S. 331), die Frage, welche Form von Untersuchungen die stärkeren Belege für kausale Wirkungen erbringt, wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Für nichtexperimentelle Untersuchungen im modernen Sinne, neben Korrelationsuntersuchungen etwa Beobachtungen an Ereignissen in der Lebenswelt, sprach beispielsweise, dass sie komplexe und ganzheitliche Geflechte interagierender Prozesse besser abbilden können.

Die Vorstellung, dass das Experiment die mächtigste Methode oder der Königsweg zur Ermittlung kausaler Wirkungen sei, hat sich innerhalb der Sozialwissenschaften lediglich in der Psychologie klar durchgesetzt (z.B. D. Campbell, 1969), taucht aber auch hier erst in den 1970er Jahren in Lehrbüchern auf (Winston & Blais, 1996, S. 608), obwohl *randomized controlled trials* schon seit den 20er Jahren des 20. Jahrhundert verbreitet

waren. Es wirkt fast so, als würde mit der Verwendung des Begriffs Experiment ein besonderer epistemologischer Status beansprucht (Danziger & Dzinas, 1997, S. 45).[6]

Ein genauerer Blick in die Geschichte weist zudem ambivalente Erfahrungen mit evidenzbasierten Untersuchungen aus. Die scheinbare Erfolgsgeschichte von RCTs in den Sozialwissenschaften wäre ohne wissenschaftsexterne Faktoren nicht denkbar. In den USA wurden in den 1930er und 1960er Jahren verschiedene wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen (und im 2. Weltkrieg dann auch Maßnahmen innerhalb der Armee) empirisch überprüft. Für den Staat war es wichtig, sich dabei als effizient und objektiv darzustellen – Werte, zu denen soziale Experimente im Stil von RCTs gut passten (Dehue, 2001). Die Untersuchungen selbst erwiesen sich jedoch als weniger aussagekräftig als erhofft und wurden deswegen als Hauptstrategie in allen Fällen wieder aufgegeben.

Ungeachtet dessen wurde Evidenzbasierung, nachdem sie in der Medizin der 1990er Jahre neu erfunden wurde, nach 2000 in die Bildungswissenschaften gewissermaßen reimportiert. Damit wurden Entscheidungen, die sich schon in der Mitte des 20. Jahrhunderts als problematisch erwiesen hatten, wiederholt, ohne dass aus den Erfahrungen gelernt worden wäre.

Keine Vorannahme, sondern eher eine forschungspraktische Folge evidenzbasierter Untersuchungen ist eine hohe Bereitschaft zur Komplexitätsreduktion. Untersuchungen vom Typus von RCTs sind beispielsweise aufgrund der erforderlichen Stichprobengrößen nur machbar, wenn sie sich lediglich sehr wenigen Ursachen widmen. Dies sieht man dann auch in der Literatur: Einzelne Untersuchungen thematisieren jeweils nur einen einzelnen Aspekt oder wenige Anteile des in Frage stehenden Phänomens, oft sogar reduziert auf einen einzelnen Einfluss, allem Anschein nach getrieben von der unausgesprochenen Erwartung, dass dieser sich irgendwann in ein komplexes Gesamtbild einordnen wird, das sich aus der Synthese einzelner Untersuchungen ergeben wird.

In der Praxis wird die Synthese jedoch häufig zugunsten weiterer Einzeluntersuchungen aufgeschoben. Zudem ist mehr als fraglich, ob sich evidenzbasierte Einzeluntersuchungen additiv zu einem komplexen Wirkungsgefüge kombinieren lassen. Ein didaktisches Kursdesign, das möglichst viele der von Hattie (2009) als besonders wirkungsvoll identifizierten pädagogischen Praktiken zusammenstellt, führt nicht zwangsweise (und sogar wahrscheinlich nicht) zu einem besseren Lernen als ein Kursdesign, das ein einzelnes didaktisches Prinzip zielgruppen- und kontextangemessen konsistent umsetzt.

Den wichtigsten Grund hierfür bilden die für soziale und psychische Prozesse typischen komplexen Interaktionen zwischen Kausalfaktoren.[7] Cronbach – der nicht verdächtig ist, unkritisch gegen quantitative Ansätze Partei zu nehmen – hat schon in der

---

6 Der Bezug sind die Naturwissenschaften, an denen sich die Psychologie von Beginn an stark orientiert hat. Übersehen wird, dass zentrale Eigenschaften naturwissenschaftlicher Experimente wie die Formulierung quantitativ höchst präziser Hypothesen und die Ableitung der Bedingungen aus formalen Modellen in der Psychologie nicht bzw. nur rudimentär erfolgen.

7 Hierbei handelt es sich nicht nur um Ursachen, sondern auch um Einflüsse, die eine Kausalbeziehung vermitteln (Mediatoren) und solche, die diese Beziehung beeinflussen (Moderatoren). Auf dieses wichtige Thema können wir hier nicht weiter eingehen.

zweiten Welle RCT-basierter Forschung deren Konzentration auf einfache Interventionseffekte anstelle von Interaktionen von Interventionen, Personen und Situationen als grundsätzlich elliptisch kritisiert (1986, S. 94), was nicht nur für Prozesse schulischen Lernens, sondern auch für das Studieren gelten sollte. Es ist immer möglich und oft nicht unwahrscheinlich, dass die kausalen Beziehungen, die man in einer Untersuchung ermittelt hat, in anderen Kontexten anders ausfallen, etwa weil sich weitere Moderatoren oder Mediatoren in die Kausalkette einschalten. Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße sind Untersuchungen komplexer Interaktionen praktisch kaum durchführbar, und Cronbach war schon vor Jahren pessimistisch: »When we attend to interactions, we enter a hall of mirrors that extends to infinity« (Cronbach, 1975, S. 119). Sehr ähnlich haben sich aus theoretischer Perspektive Berliner (2002) und aus methodischer Meehl (1978) geäußert.

Zur Komplexitätsreduktion tragen noch mindestens zwei weitere Faktoren bei. So werden statistische Modelle verwendet, die lineare Wirkungen voraussetzen, auch wenn unwahrscheinlich ist, dass die untersuchten Phänomene lineare Zusammenhänge enthalten. Anderer Art ist die Komplexitätsreduktion, die mit der Messung der beeinflussten Prozesse und Fähigkeiten einhergeht. So werden im Fall der Hochschuldidaktik komplexe Kompetenzen durch einzelne, oft aus pragmatischen Gründen ausgewählte Operationalisierungen mit eingeschränkter Messgenauigkeit und Konstruktvalidität repräsentiert. Dies liegt als ein erster Schritt nahe, weil sich der evidenzbasierte Forschungsprozess prinzipiell an der Richtung vom Einfachen zu Komplexen orientiert; auch hier lässt sich praktisch aber beobachten, dass die (sehr aufwendige) Entwicklung besserer Messinstrumente immer weiter aufgeschoben wird, so dass die Forschung weitaus mehr als notwendig im Modus des Vorläufigen bleibt.

Generell müssen evidenzbasierte Untersuchungen annehmen, dass das Labor – RCTs finden im Idealfall in laborähnlichen Settings statt – lebensweltliche Prozesse hinreichend erfassen kann und diese entsprechend der Laborergebnisse verändert werden können. In der Logik der Evidenzbasierung betrifft dies die externe Validität von Untersuchungen. Die oben angesprochenen komplexen Interaktionen zeigen jedoch, dass Labore nicht einen Ausschnitt lebensweltlicher Prozesse untersuchen, sondern eine spezifisch konstruierte Situation. Diese schließt nicht nur viele interessante Einflüsse aus, sondern auch die Variabilität der Auswirkungen in Abhängigkeit von situativen Faktoren und beinahe immer den Umgang der betroffenen und beteiligten Personen mit den Interventionen. Das Verhältnis von Labor und Wirklichkeit ist kompliziert: Man kann davon ausgehen, dass Forschungsergebnisse nicht einfach auf »die Realität« angewendet werden. Der vermeintlichen Anwendung geht vielmehr – oft unbemerkt – eine Veränderung der Realität selbst voraus, in der letztere auf subtile Weise den Laborbedingungen angenähert wird, etwa indem Abläufe anders verstanden und praktiziert werden (z.B. Latour, 1988).

Schließlich bringt das Konzept der Evidenzbasierung mit sich, dass die untersuchten Personen nicht am Forschungsprozess beteiligt werden und im Idealfall (das Erfordernis der Blindheit) nichts von der zu prüfenden Hypothese wissen. Wir bestreiten nicht, dass man Menschen im Prinzip so beschreiben und beforschen kann, aber es scheint uns fraglich, ob diese aus methodischen Gründen postulierte Sichtweise für die Hochschuldidaktik sachlich hilfreich ist.

Das Bild der Forscher:innen ist übrigens ähnlich enggeführt. Diese stehen unbeteiligt außerhalb des erforschten Systems; Reflexivität ist für sie nicht erforderlich. Biesta identifiziert dies als »spectator view of knowledge« (2010, S. 493) und als Beispiel einer repräsentationalen Epistemologie, in der stillschweigend angenommen wird, dass Forscher:innen die Welt im Prinzip so erfassen können, wie sie ist. Er weist auch darauf hin, dass dies in merkwürdigem Kontrast dazu steht, dass die Erkenntnis durch Experimentieren, d.h. Eingriffe, zustande kommt; vielleicht ist das aber auch kein Kontrast, sondern Ausdruck dessen, dass sich die Forscher:innen nicht als Teil der beforschten Realität ansehen.

Auch auf die Sichtweise auf professionelles Handeln wirkt sich dieser Komplex von Vorannahmen aus. In der Logik evidenzbasierter Praxis tritt dieses als Intervention auf (Biesta, 2011), d.h. als eine – möglichst globale – Produktion definierter Folgen, zumindest aber als ein einfacher Eingriff in eine externe Wirklichkeit. Wir vermuten, dass die meisten Hochschuldidaktiker:innen ein anderes Verständnis ihres Handelns haben. Anstatt davon auszugehen, dass Menschen – Forscher:innen, Praktiker:innen, Studierende – in hochschuldidaktisch relevanten Situationen Wirkungen produzieren bzw. auf Kausaleinflüsse reagieren, werden sie implizit oder explizit davon ausgehen, dass diese auf komplexe Weise mit ihrer Umwelt interagieren. Dazu zählten auch die (erwarteten) Erwartungen der Interaktionspartner (z.B. Biesta, 2011; Stark, 2017). Lehren und Lernen erscheinen dann als symbolische oder symbolisch vermittelte Interaktionen; pädagogische Situationen als offen, rekursiv und durch Reaktivität gekennzeichnet; Wirkungen als über Bedeutung vermittelt, die die Subjekte (im emphatischen Sinne) ihnen zuschreiben. Für diese Sichtweise hat der Ansatz der Evidenzbasierung keine differenzierte Sprache; weder lässt sie sich in die Untersuchungspraxis einbinden noch ihr im Nachgang, gewissermaßen korrigierend, wieder hinzufügen.

5 Ein Beispiel: Hilft ein Schreibzentrum?

Bislang haben wir die Probleme evidenzbasierter Hochschuldidaktik abstrakt diskutiert. Im Folgenden spielen wir unsere wesentlichen Argumente an einem konkreten hochschuldidaktischen Beispiel durch.

Dieses Beispiel ist eine Universität, die die Einrichtung eines Schreibzentrums in Erwägung zieht. Der Vizepräsidentin für Lehre ist aus Gesprächen bekannt, dass viele Studierende Probleme mit dem Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten haben; sie weiß auch, dass Schreibzentren hier interessante Angebote machen. Wie diese Angebote im Einzelnen beschaffen sind, weiß sie nicht. Die Studierenden im Senat und in der Lehrkommission begrüßen die Idee nachdrücklich und haben viele konkrete Vorschläge für die Aufgaben eines solchen Zentrums. Auch die Mehrheit der Lehrenden scheint die Idee sinnvoll zu finden; einige jedoch scheinen grundsätzliche Bedenken dazu zu haben, was ein Schreibzentrum in ihren besonderen Fächern überhaupt leisten kann, die sie allerdings nicht offen äußern. Vor diesem Hintergrund möchte die Universität wissen, ob sich eine solche Investition lohnt, und braucht dazu Belege über den Nutzen der Maßnahme.

Die Frage einer Institution, ob sie ein Schreibzentrum dauerhaft finanziert, ist recht typisch für die Forderung nach Evidenzbasierung im gebräuchlichen Sinne: Es wird eine Entscheidung mit langfristigen Folgen für viele Menschen getroffen. Sie hat außerdem ein empirisches Gesicht: Würde ein Schreibzentrum das Studium wesentlich verbessern? (Natürlich heißt das nicht, dass sie nicht auch und nicht einmal, dass sie nicht besser mit anderen Verfahren beantwortet oder entschieden werden könnte; diese Frage geht aber über unseren Beitrag hinaus.)

Da nicht anzunehmen ist, dass es bereits hinreichend aufschlussreiche RCTs oder gar Metaanalysen zu dieser Frage gibt, müsste eine entsprechende Untersuchung noch durchgeführt werden. Wenn man sie auf die Schreibkompetenzen der Studierenden bezieht, legt die Struktur der Fragestellung – Würde ein Schreibzentrum die Schreibkompetenzen der Studierenden verbessern können? – ein kontrolliertes randomisiertes Forschungsdesign nahe, in dem zwei Gruppen von Studierenden beobachtet werden, von denen die eine Angebote des Schreibzentrums wahrnimmt, die andere nicht.

Einige Voraussetzungen evidenzbasierter Untersuchungen lassen sich in unserem Beispiel erfüllen. So kann die Frage der Repräsentativität der Stichprobe an einer übersichtlich großen Institution mit etwas Aufwand prinzipiell gelöst werden, und die Untersuchung wäre aufgrund der zu erwartenden eher kleinen Auswirkungen der Maßnahme, die eine sehr große Stichprobe notwendig machen, zwar teuer, aber im Prinzip nicht unmöglich.

Andere Voraussetzungen sind problematischer. Zunächst muss entschieden werden, auf welches Können und Denken sich die Aktivitäten des Schreibzentrums auswirken sollen. Bislang liegen weder ein allgemein akzeptiertes Schreibkompetenzmodell auf universitärem Niveau noch valide Messinstrumente vor. Anders als bei Konstrukten, die in der Persönlichkeitspsychologie oder in vergleichenden Bildungsstudien erfasst werden, existieren für sehr viele hochschuldidaktisch interessante Phänomene keine etablierten Messinstrumente. Deren Entwicklung ist aufwendig, und so muss man sich mit ad hoc konstruierten Instrumenten behelfen. Mit diesen werden oft Stellvertretervariablen untersucht, etwa subjektiv eingeschätzte Kompetenzzuwächse und Zufriedenheit anstelle von tatsächlichem Lernen. Beides sind interessante abhängige Variablen; die mangelnde Konstruktvalidität ist für die Beantwortung von konkreten hochschuldidaktischen Fragen allerdings problematisch, und auch geringe Messgenauigkeit beeinträchtigt die Aussagekraft der Untersuchungen.

Ein methodisch relevantes Dilemma entsteht bei der Festlegung des Messzeitpunkts: Je näher er an der Intervention liegt, umso wahrscheinlicher ist es, Wirkungen beobachten zu können; zugleich ist es aber umso unwahrscheinlicher, dass sie stabil sind. Mehrfach zu messen, ist sicherlich möglich, verzögert und verteuert aber die Entscheidung.

Untersuchungen nach Jahren sind allerdings nicht nur teuer, sondern auch intern problematisch, da mit zunehmender Zeit immer weniger Teilnehmer:innen erreicht werden können und sich die Stichproben dabei verzerren. Menschen verschwinden nicht nur zufällig aus den Untersuchungsgruppen, sondern auch aus Gründen, die die Interpretierbarkeit der Ergebnisse stark einschränken. So könnte man beispielsweise annehmen, dass Teilnehmer:innen von Schreibworkshops, denen diese weder gefallen, noch subjektiv geholfen haben, weniger bereit sind, sich an späteren Befragungen zu beteiligen. In diesem Fall wären sie in der Untersuchungsgruppe zunehmend unter-

repräsentiert, was deren Ergebnisse in Richtung Wirksamkeit verzerren würde (s.a. Zhou & Fishbach, 2016). Je nachdem welche Ursachen für den differentiellen Schwund verantwortlich sind, können Ergebnisse auch in Richtung Unwirksamkeit verzerrt werden.

Zentral wären in unserem Beispiel die Einschränkungen der internen Validität. Zwar könnte man die Teilnehmer:innen randomisiert den Untersuchungsgruppen zuweisen, aber die Untersuchung wird nicht doppelblind sein. Den untersuchten Studierenden (und den am Rande betroffenen Lehrenden) wird das Versuchsdesign auffallen. Hieraus entstehen kritische Einschränkungen der internen Validität, etwa dadurch, dass die Studierenden sich Gedanken zur Untersuchung machen oder von den Kommiliton:innen aus der Experimentalgruppe informiert werden, was zusätzlich zu den »tatsächlichen« Auswirkungen der Maßnahmen des Schreibzentrums weitere Wirkwege eröffnet, die in den Ergebnissen von direkten Einflüssen nicht unterschieden werden können. Um nur ein Beispiel für Reaktivität zu nennen: Möglicherweise erwarten die Lehrenden und Studierenden der Kontrollgruppe von sich schlechtere Leistungen, da sie ja nicht in den Genuss der Unterstützung kommen. Solche Erwartungen können sich auf die tatsächlichen Leistungen auswirken.

Von großer Bedeutung ist schließlich auch, was nach der Einführung des Schreibzentrums passieren wird und per definitionem nicht in die empirische Untersuchung einbezogen werden kann. Vermutlich wird die geplante Interventionsstudie einen gewissen Neuheitseffekt einschließen, so dass zu erwarten ist, dass die späteren Auswirkungen kleiner sind als diejenigen, die in der ursprünglichen Untersuchung erfasst wurden. Andere Folgen sind systemischer Art: Vielleicht nehmen Lehrende ihre Anstrengungen bei der Unterstützung wissenschaftlichen Schreibens zurück, was die eigentlich positiven Auswirkungen des Schreibzentrums zunichte machen könnte.

Der letztgenannte Punkt hebt einen wichtigen Aspekt hochschuldidaktischer Maßnahmen hervor: Sie sind in der Regel lokal verankert und müssen nicht nur »im Prinzip«, sondern auch in einer Institution mit ihren besonderen Studiengängen, Studierenden und Lehrenden, ihrer Geschichte und antizipierten Zukunft funktionieren. Diese stehen in evidenzbasierten Untersuchungen aber überhaupt nicht im Fokus, und sie haben auch wenig Mittel dafür, diese Besonderheiten zur Sprache zu bringen.

Die zentrale Einschränkung evidenzbasierter Entscheidungen entsteht in unserem Beispielfall daraus, dass die meisten hochschuldidaktisch interessanten Phänomene Teil eines komplexen Interaktions- und Mehrebenengefüges von Prozessen sind, von dem, wie oben bereits erwähnt, nicht nur einzelne Untersuchungen, sondern auch Metaanalysen nur einen Teil erfassen und modellieren können. Aufgrund der anzunehmenden Interaktionen (erster und höherer Ordnungen) zwischen den beobachteten und den unbeobachteten Einflüssen hat man deswegen in einer einzelnen Untersuchung nicht nur einen Teil des Ganzen erfasst, sondern einen Teil unter besonderen und nicht beschriebenen Bedingungen (Cronbach, 1975); eine Generalisierung auf andere Situationen – die ja eigentlich als der besondere Vorteil von *randomized controlled trials* angesehen wird – ist damit schwer möglich.

6 Daten – Evidenz – Argument

Evidenz allein ist noch kein Argument. Dies scheint zuweilen übersehen zu werden; vielleicht deswegen, weil der Begriff Evidenz zumindest im Deutschen eine Mehrdeutigkeit hat, die auf seine zwei sprachlichen Wurzeln zurückgeht. Dies sind lat. *evidentia* als unmittelbare, anschauliche Einsichtigkeit und Gewissheit, ein für die europäische Philosophie zentrales (und umstrittenes) Konzept, und engl. *evidence* als empirischer oder datenbezogener Wirksamkeitsnachweis. Letzteres ist heute die dominante Verwendung; allerdings scheint die unmittelbare Gewissheit von *evidentia* im Diskurs zuweilen noch mitzuschwingen. Dies deutet sich u.a. darin an, dass der Bezug von Daten und Evidenz im Konzept der Evidenzbasierung deutlich genauer ausbuchstabiert wird als der Bezug von Evidenz und Argument.

6.1 Daten und Evidenz

Der Begriff von Evidenz, mit dem der Ansatz der Evidenzbasierung operiert, ist die empirische Evidenz, d.h. die vorhandenen Daten oder Informationen, aus denen abgeleitet werden kann, ob eine spezifische Aussage zutrifft oder nicht. Dass meist auf das spezifizierende Adjektiv »empirisch« verzichtet wird, stellt eine begriffliche Unklarheit dar (Stark, 2017).

Genau besehen ist empirische Evidenz allerdings mehr als Daten, da sozialwissenschaftliche Daten (oder Information oder Fakten) nicht für sich selbst sprechen. Um zu Evidenz zu werden, müssen sie hergestellt und ausgewertet werden. Auch dies baut auf Vorannahmen auf, die häufig nicht expliziert werden; im Folgenden werden die wichtigsten davon genannt und kurz ausgeführt.

Zur Auswertung von Daten werden Datenmodelle und theoretische Modelle benötigt (Bailer-Jones, 2009). Letztere verknüpfen die konkrete Situation der Datengewinnung mit empirischen und theoretischen Bedingungen und Einschränkungen; erstere formalisieren die Unsicherheit der Datenerfassung. Wenn solche Modelle nicht expliziert werden, heißt dies nicht, dass sie nicht existieren; in statistischen Verfahren beispielsweise sind sie als deren Voraussetzungen enthalten.

In RCTs besteht die Verbindung von theoretischem und Datenmodell darin, dass Daten in Bezug auf eine Hypothese ausgewertet werden; ein statistischer Test, in der Praxis meist ein Nullhypothesensignifikanztest (NHST), soll dann Auskunft über die Richtigkeit der Hypothese liefern. Wir gehen kurz auf die Aussagekraft von Signifikanztests ein, weil sie häufig missverstanden werden. Ein signifikanter NHST bedeutet, dass unter der Annahme der Nullhypothese (meist »*The intervention does not work*«) die erhobenen Daten so unwahrscheinlich sind, dass die Nullhypothese verworfen werden kann. Über Wahrscheinlichkeit von Hypothesen angesichts der Daten – einschließlich der Alternativhypothese »*The intervention works*« – erlauben NHSTs keine Schlüsse, auch wenn es gängige Praxis ist, sie so zu interpretieren (genauere Erläuterungen finden sich z.B. bei Dienes, 2008; Gigerenzer, 2004). Die den NHSTs zugrundeliegende Statistik kontrolliert lediglich die Langzeitfehlerraten der Entscheidung gegen die Nullhypothese. Unabhängig vom konkreten statistischen Test ist deren Aussagekraft gering, wenn die statistischen Hypothesen nicht formal mit den theoretischen Annahmen verbunden sind –

genau hierauf verzichten aber viele Untersuchungen, vermutlich weil diese enge Verbindung unbekannt ist und Tests als bloße Werkzeuge angesehen werden.

Eine weitere Schwachstelle der Verwandlung von Daten in Evidenz liegt in der Notwendigkeit begründet, alle Daten zu berücksichtigen. Im Prinzip steht dafür mit Metaanalysen ein statistisches und mit systematischen Reviews ein inhaltliches Verfahren zur Verfügung. In empirischen Einzelarbeiten – die logischerweise den weitaus größten Teil der Forschung ausmachen – spielt es aber nur eine geringe Rolle. Hierfür können zwei Gründe verantwortlich gemacht werden. Der erste ist das Fehlen formaler Modelle, deren enge Kopplung zwischen Daten und Theorien auch für die Verknüpfung verschiedener Untersuchungen nutzbar gemacht werden kann. Der zweite ist in der Publikationspraxis angesiedelt. In den Einleitungen empirischer Originaluntersuchungen wird der Forschungsstand oft gar nicht mehr systematisch und vollständig aufgearbeitet, sondern nur so weit, dass eine Lücke sichtbar wird, die durch die eigene Forschung besetzt werden kann (*creating a research space;* Swales, 1990); entsprechend begrenzt sind die Antworten. Obwohl diese Praktik deutlich älter zu sein scheint als die jüngste Welle der Evidenzbasierung, passt sie doch gut zu ihr – und übrigens auch zu der eingangs angesprochenen legitimatorischen Funktion von Evidenzbasierung.

Eine letzte Komplikation entsteht daraus, dass Daten im Sinne der Evidenzbasierung zwar Unterstützung für eine Vermutung liefern, dies aber nicht mit einer Schlussfolgerung aus den Daten gleichzusetzen ist, die Reiss (2015, S. 343) als »making up one's mind« beschreibt. Hierfür genügen Belege oder Unterstützung nicht, sondern es ist notwendig, beispielsweise alternative Erklärungen für denselben Zusammenhang auszuschließen. Auch das sieht man in evidenzbasierten Artikeln in den Sozialwissenschaften nur selten – unter anderem auch deswegen, weil schon bei der Anlage von Untersuchungen nicht zwei verschiedene inhaltliche Vermutungen einander gegenübergestellt werden.

6.2 Evidenz und Argument

Ein Argument ist auch ein Beitrag zu einer Auseinandersetzung. Argumentieren bedeutet, sich mit alternativen Erklärungen, Schlussfolgerungen und Lösungen auseinanderzusetzen; es bedeutet aber in der Regel auch, sich an andere Personen zu richten und deren Weltsicht oder Sinnkonstruktionen wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

Die Idee der Evidenzbasierung scheint uns implizit dem Modell einer Debatte zu folgen, in der die Beteiligten mit dem Ziel eines klaren Entscheids für oder gegen eine bestimmte Idee argumentieren. Sie setzt dabei stillschweigend voraus, dass die Entscheidungskriterien aller Beteiligten gleich sind und sich ihre Interpretationen und Interessen nicht substantiell unterscheiden.

Eine zentrale Komplikation entsteht im hochschuldidaktischen Kontext daraus, dass Wissenschaften oder Fachkulturen sich in ihrem Verständnis von Evidenz oder, wo dieser Begriff nicht gebraucht wird, guter Begründungen unterscheiden. Die Geschichte der mit Bildung befassten Wissenschaften liefert zahlreiche Beispiele für unterschiedliche und sogar gegensätzliche Evidenzverständnisse, so etwa die Frage nach geistes- oder naturwissenschaftlichen Zugängen zu Phänomenen, die nach qualitativen oder quantitativen Methoden, oder die Auseinandersetzungen um die relative Gewichtung

von Theorie oder Erkenntnisgewinn auf der einen und Praxis oder Anwendungswissen auf der anderen Seite. Vielleicht weniger auffällig, da nicht in großen Oppositionen gebunden, aber deswegen nicht weniger wichtig, sind Ziele wie die gehaltreiche Interpretation von Phänomenen, die Dekonstruktion etablierter Sichtweisen und die kritische Reflexion vorhandener Vorstellungen und Aufklärung über diese. Solche fachspezifischen Referenzrahmen für Erkenntnisziele sind nicht lediglich merkwürdige Sitten akademischer *tribes* (Becher & Trowler, 2001), sondern ein konstitutives Element ihrer akademischen Arbeit. Sie erlauben es Lehrenden und Lernenden, sich Lehr- und Lernpraktiken und deren Kontexte im jeweiligen fachbezogenen Referenzrahmen und mit deren Eigenlogik zu erschließen. So formuliert Ellinger (2016, S. 102) am Beispiel der evidenzbasierten Pädagogik: »Das verstehende Recherchieren bestehender Theorie, die analytische Darstellung neuer Zusammenhänge gilt kaum mehr als eigenständige wissenschaftliche oder schöpferische Forschungstätigkeit, sondern stellt allenfalls das Pflichtprogramm zur Entwicklung geeigneter Hypothesen dar [… Dann] bedarf es der nachvollziehbaren Kraft des Arguments nicht mehr.« Mit der Orientierung an den Methoden anderer Wissenschaften verliere sich, so fürchtet Ellinger, was als genuin eigene Begriffe und Argumentationsmuster verstanden werden kann: »Wesentliche Fragen können nicht mehr gestellt, zentrale Probleme nicht mehr diskutiert werden« (S. 103). Ob man ihm in dieser starken Schlussfolgerung folgt, wäre zu diskutieren; dass Evidenzhierarchien mit ihrer auf eine Dimension beschränkten Bewertung von Evidenz die Gefahr der Verengung auf bestimmte Denkweisen und Argumente mit sich bringen, ist aber plausibel.

Hochschuldidaktische Entscheidungen fallen in Situationen, in denen das Modell des aushandelnden Dialogs adäquat scheint – es sind die Sichtweisen und Interessen verschiedener Gruppen zu berücksichtigen und abzustimmen, und zwar sowohl vor als auch nach der Entscheidung. Argumente sind dann solche Aussagenkomplexe, die die Beteiligten auf die Entscheidung beziehen können und die für sie sinnvoll sind.

7 Abschluss

Evidenzbasierung ist eine Möglichkeit der Begründung hochschuldidaktischer Entscheidungen und hochschuldidaktischen Handelns. Sie ist in dieser Funktion weniger neutral als es auf den ersten Blick scheinen mag; die oft impliziten Voraussetzungen, die dieser Ansatz macht, standen im Fokus dieses Artikels. Der Wert solcher Ansätze hängt allerdings auch davon ab, in welchem Kontext sie stehen. So mag Evidenzbasierung positivere Folgen haben, wenn sie in Situationen gefordert wird, in denen Handeln in Gefahr steht, von ideologischen Programmen geleitet zu werden, als in Situationen und Institutionen, in denen empirischen Befunden prinzipiell Aufmerksamkeit geschenkt wird (z.B. Kuhl et al., 2017).

Unser Beitrag soll deswegen auch keine grundsätzliche Gegenrede zum Einsatz evidenzbasierter Forschung in der Hochschuldidaktik darstellen. Tatsächlich gibt es Fragestellungen und Forschungskontexte, die Evidenzbasierung zulassen und einfordern. Allerdings möchten wir vor einer allzu sorglosen Verwendung des Begriffs der Evidenzbasierung warnen. Diese erfüllt zwar eine legitimatorische Funktion und kann kurzfris-

tig zu positiver Aufmerksamkeit seitens Drittmittelgebern oder Entscheidungsgremien führen. Gelingt es jedoch nicht, Probleme evidenzbasierter Untersuchungen zu vermeiden – und wir haben versucht, darauf aufmerksam zu machen, dass diese vielfältig und in der aktuellen Situation der Hochschuldidaktik nicht unwahrscheinlich sind –, sind mittel- oder langfristig Probleme absehbar, weil beispielsweise Maßnahmen weniger wirksam sind, als anfänglich angenommen wurde.

Darüber hinaus kann ein strenger Anspruch, hochschuldidaktische Praxis evidenzbasiert zu betreiben, dazu führen, dass andere Arten empirischer Evidenz aus dem Blick geraten. Die Bereiche hochschuldidaktischer Praxis, die sich nicht für evidenzbasierte Forschung eignen, stünden dann in der Gefahr, in den Bereich einer nichtwissenschaftlichen Praxis verschoben zu werden. Dasselbe gilt für Ansätze, die empirische Methoden einsetzen, die in den Evidenzhierarchien den niedrigeren Stufen von Evidenzbasierung zuzurechnen wären, und deren besondere Qualitäten wie etwa die enge Verbindung mit Theorie oder den aktuellen Handlungsmöglichkeiten und -bedarfen der beteiligten Akteure damit implizit abgewertet werden. Besonders groß ist die Gefahr der impliziten Abwertung unserer Ansicht nach auch für theoretische und normenentwickelnde Forschung. Für die konkrete Entscheidungssituation und die an ihr beteiligten Personen ist die Sorge berechtigt, dass die argumentative Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Fragen auf das Problem des Nachweises von Wirksamkeit verkürzt wird und dadurch einerseits Aspekte wie das Aushandeln von Entscheidungskriterien oder auch nur Phänomenbeschreibungen, die hochschuldidaktisch sehr aufschlussreich sein können, vernachlässigt werden. Keine dieser Möglichkeiten erscheint uns für die Zukunft der Hochschuldidaktik erstrebenswert.

Literatur

Bailer-Jones, D.M. (2009). *Scientific models in philosophy of science*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt5vkdnq

Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Buckingham [u.a.]: The Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press.

Bellmann, J. & Müller, T. (2011) (Hg.). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5

Berliner, D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher, 31*(8), 18–20. https://doi.org/10.3102/0013189X031008018

Biesta, G.J.J. (2010). Why ›What works?‹ still won't work: From evidence-based to value-based education. *Studies in Philosophy and Education, 29*(5), 491–503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x

Biesta, G.J.J. (2011). Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 269–278). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5

Böhler, Y.-B., Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2019). Hochschuldidaktik, Hochschullehre und Hochschullernen – wissenschaftliche Perspektiven auf ihren Stellenwert in der Hochschulentwicklung. In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hg.), *Hoch-*

schuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen (S. 7–14). Köln: TH Köln.

Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17* (Suppl.), 3–54. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5

Campbell, C. & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 47–65. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9063-x

Campbell, D.T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist, 24*(4), 409–429. http://dx.doi.org/10.1037/h0027982

Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal-social psychological research: A review. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *65*(3), 145–153. https://doi.org/10.1037/h0045186

Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 30*(2), 116–127. https://doi.org/10.1037/h0076829

Cronbach, L.J. (1986). Social inquiry by and for earthlings. In D.W. Fiske & R.A. Shweder (Eds.), *Metatheory in social science: Pluralities and subjectivities* (pp. 83-107). Chicago [u.a.]: University of Chicago Press.

Danziger, K. (1985). The origins of the psychological experiment as a social institution. *American Psychologist, 40*(2), 133–140. https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.2.133

Danziger, K. (1987). Statistical method and the historical development of research practice in American psychology. In L. Krüger, G. Gigerenzer & M.S. Morgan (Eds.), *The probabilistic revolution Vol 2: Ideas in the sciences* (pp. 35–48). Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press.

Danziger, K. (2000). Making social psychology experimental: A conceptual history, 1920–1970. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 36*(4), 329–347. https://doi.org/10.1002/1520-6696(200023)36:4 %3C329::AID-JHBS3 %3E3.0.CO;2-5

Danziger, K. & Dzinas, K. (1997). How psychology got its variables. *Canadian Psychology, 38*(1), 43–48. https://doi.org/10.1037/0708-5591.38.1.43

Dehue, T. (2001). Establishing the experimenting society: The historical origin of social experimentation according to the randomized controlled design. *American Journal of Psychology, 114*(2), 283-302. https://doi.org/10.2307/1423518

Dienes, Z. (2008). Understanding Psychology as a Science: An Introduction to Scientific and Statistical Inference. Basingstoke, Hampshire; New York, N.Y.: Palgrave-Macmillan.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Ellinger, S. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? Vom Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehrerbildung. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hg.), *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (S. 100–128). Stuttgart: Kohlhammer.

Fanelli, D. (2012). Negative results are disappearing from most disciplines and countries. *Scientometrics, 90*(3), 891–904. https://doi.org/10.1007/s11192-011-0494-7

Fiedler, K. (2011). Voodoo correlations are everywhere – not only in neuroscience. *Perspectives on Psychological Science, 6*(2), 163–171. https://doi.org/10.1177/1745691611400237

Francis, G., Tanzman, J. & Matthews, W.J. (2014). Excess success for psychology articles in the journal Science. *PLoS, ONE 9*(12), e0114255. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114255

Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-Economics, 33*(5), 587–606. https://doi.org/10.1016/j.socec.2004.09.033

Gigerenzer, G., Krauss, S. & Vitouch, O. (2004). The null ritual: What you always wanted to know about significance testing but were afraid to ask. In D. Kaplan (Ed.), *The Sage handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 391–408). Thousand Oaks, Calif.: Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781412986311.n21

Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., et al. (1992). Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine. *JAMA, 268*(17), 2420–2425. https://doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332; http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.124

Kerr, N.L. (1998). HARKing: Hypothesizing after the results are known. *Personality and Social Psychology Review, 2*(3), 196–217. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0203_4

Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käppler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F.B. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte pädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung heute, 62*, 383–393.

Latour, B. (1988). *The pasteurization of France*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard University Press.

Meehl, P.E. (1978): Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(4), 806–834. https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.4.806

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 213–232. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z

Prenzel, M. (2009). Challenges facing the educational system. In Standing Committee for the Social Sciences (Eds.), *Vital questions: The contribution of European social science* (pp. 30–33). European Science Foundation.

Reinmann, G. (2019). Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen* (S. 15-26). Köln: TH Köln.

Reiss, J. (2015). A pragmatist theory of evidence. *Philosophy of Science*, *82*(3), 341–362. https://doi.org/10.1086/681643

Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre, 5*, 551–560.

Scharlau, I. (2018). Sich verständigen: Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Für eine offene Zukunft der Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.

Simmons, J.P., Nelson, L.D. & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as signif-

icant. *Psychological Science*, 22(11), 1359–1366. https://doi.org/10.1177/0956797611417632

Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, *31*(7), 15–21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R.E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124–128.

Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw.-orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), 99–110. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szczyrba, B. & Schaper, N. (Hg.) (2018), Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns. Köln: Cologne Open Science. https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/675

Vankov, I., Bowers, J. & Munafò, M.R. (2014). On the persistence of low power in psychological science. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *67*(5), 1037–1040. https://doi.org/10.1080/17470218.2014.885986

Winston, A.S. & Blais, D.J. (1996). What counts as an experiment? A transdisciplinary analysis of textbooks, 1930–1970. *The American Journal of Psychology*, *109*(4), 599–616. https://doi.org/10.2307/1423397

Wiseman, A.W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, *34*(1), 1–24. https://doi.org/10.3102/0091732X09350472

Zhou, H. & Fishbach, A. (2016). The pitfall of experimenting on the web: How unattended selective attrition leads to surprising (yet false) research conclusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(4), 493–504. https://doi.org/10.1037/pspa0000056

Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen

Gabi Reinmann

Zusammenfassung: *Der Beitrag diskutiert, inwiefern Design-Based Research (DBR) als eine Variante von Hochschulbildungsforschung Lehrinnovationen befördern kann. Illustriert an einem idealisierten Beispiel werden die konstituierenden Merkmale von DBR beschrieben und verschiedene Wissenstypen thematisiert. Herausgearbeitet werden zudem die besonderen Potenziale von DBR für Lehrinnovationen unter der Perspektive von Transdisziplinarität, Transformation und Transfer. Inwiefern DBR eine Allianz mit Scholarship of Teaching and Learning eingehen und auf diesem Wege Lehrinnovationen befördern kann, bildet den Abschluss des Textes. Ziel ist es zu zeigen, dass sich DBR als forschungsmethodologischer Rahmen in der Hochschuldidaktik dazu eignet, Lehrinnovationen reflexiv voranzubringen und einen Beitrag dazu zu leisten, eine innovationsfreundliche Lehr- und Forschungskultur zu befördern*

Schlagworte: *Design-Based Research, Lehrinnovation, Transformation, Transfer, Scholarship of Teaching and Learning*

1 Hinführung und Überblick

Zum Zeitpunkt des Schreibens dieses Artikels leben wir seit mehr als zwei Jahren in einer Pandemie, die weltweit erhebliche Auswirkungen auch auf Hochschulen und Hochschullehre hat. Die Bedingungen für Studium und Lehre haben sich mit Beginn der COVID-19-Pandemie auf einen Schlag geändert; seitdem prägt vor allem Unsicherheit den Kontext für die Gestaltung von Hochschullehre. Nicht nur flexibles Handeln insbesondere unter Nutzung digitaler Technologien ist gefragt. Man setzt zudem auf Lehrinnovationen, um die aktuelle Situation wie auch generell steigende und sich wandelnde gesellschaftliche Ansprüche an Hochschullehre zu bewältigen. Ich stehe dem Begriff der Lehrinnovation durchaus kritisch gegenüber, denn er ist zunächst einmal weitgehend inhaltsleer: Was »neu« ist, ist zum einen relativ und in der Hochschullehre abhängig von den fachkulturell höchst unterschiedlichen Ausgangszuständen im Lehralltag. Zum anderen ist »neu« kein Wert an sich, denn auch das »Alte« kann zur Lösung eines di-

daktischen Problems herausragend geeignet sein. Die beispiellose Änderung der Rahmenbedingungen für die Hochschullehre infolge der Pandemie aber führte und führt dazu, dass das bisher Gängige nicht mehr reicht. Auch der Rückgriff auf *Best Practices* oder *Good Practices* als einer Strategie, die in den letzten Jahren zunehmend mehr empfohlen wurde, gerät an ihre Grenzen (DeSantis & Dammann, 2020). Vielerorts sind vor diesem Hintergrund tatsächlich *neue* Ideen für die Hochschullehre nötig bzw. schnelle Weiterentwicklungen dessen, was zuvor insbesondere im Umfeld der Digitalisierung meist projektorientiert erprobt wurde. Aus diesem Grund greife ich in diesem Beitrag trotz der genannten Bedenken auf den Begriff der Lehrinnovation zurück[1]. Allerdings ist die Bezeichnung Lehrinnovationen nur gerechtfertigt, wenn etwas Neues entsteht, das einen *didaktischen* Zweck erfüllt, also: in Studium und Lehre problematische Zustände beendet, akute Schwierigkeiten bewältigt, ungelöste Fragen beantwortet, relevante Herausforderungen vorwegnimmt etc. (Reinmann, 2017). Der Ruf nach Lehrinnovationen insbesondere durch Digitalisierung ist aber freilich nicht neu. Neu ist die Dimension, in der Lehrpersonen pandemiebedingt ihre Lehre plötzlich anders gestalten und unter anderem in den virtuellen Raum verlegen mussten. Neu ist entsprechend auch der Erfahrungsschub in Sachen »digitale Lehre«, den Hochschulangehörige gemacht haben. Hochschuldidaktisch dürfte außer Frage stehen, dass der Akut- und Notfallmodus *kein* Garant für innovatives Handeln sein kann. Die Ereignisse während der Pandemie haben die Notwendigkeit sichtbar unterstrichen, Innovation in der Hochschullehre immer auch mit Forschung voranzutreiben.

In diesem Beitrag möchte ich diskutieren, inwiefern Design-Based Research (DBR) Lehrinnovationen befördern kann. Ziel ist es *nicht*, DBR anderen Formen des Forschens voranzustellen, sondern Argumente zu liefern, die DBR als innovationsförderliche Variante von Hochschulbildungsforschung legitimieren. Illustriert an einem idealisierten Beispiel werde ich die konstituierenden Merkmale von DBR beschreiben und auf verschiedene Wissenstypen eingehen. Herausgearbeitet werden zudem die besonderen Potenziale von DBR für Lehrinnovationen unter der Perspektive von Transdisziplinarität, Transformation und Transfer. Schließlich werde ich erörtern, inwiefern DBR eine Allianz mit Scholarship of Teaching and Learning eingehen und auf diesem Wege Lehrinnovationen befördern kann.

2 Die Rolle der Forschung für Lehrinnovationen

2.1 Innovationen in der Hochschullehre

Eine Erneuerung der Hochschullehre ist, so könnte man jedenfalls postulieren, im Laufe der Zeit ein normaler Prozess: Lehrformate, Lehrmethoden und Lehrinhalte sind einem Wandel unterworfen. Wenn explizit der Begriff der Innovation bemüht wird, zeigt sich jedoch, dass (schon seit Jahrzehnten) ein enger Bezug zu den jeweils neuen digitalen

---

1 So lautet auch die Bezeichnung der vom Bund initiierten Organisation für Förderung der Hochschule »Stiftung Innovation in der Hochschullehre« (https://stiftung-hochschullehre.de).

Technologien besteht oder hergestellt wird. Blickt man in aller Kürze zurück auf den Einsatz digitaler Technologien in der Hochschullehre *vor* der Pandemie (z.B. Seiler Schiedt, 2020), erkennt man relativ schnell, dass von Innovationen schon länger die Rede ist. Mit wechselnden Formulierungen werden sie seit rund drei Jahrzehnten propagiert, einige ehemalige Neuerungen (z.B. Learning Management Systeme) haben sich etabliert, ohne aber einen revolutionären Wandel bewirkt zu haben (vgl. Deimann, 2021, S. 27ff.; Hofhues & Schiefner-Rohs, 2020). Bis in die 2000er Jahre hinein lagen digitale, vor allem aber didaktische Innovationen in den Händen von Forscherinnen, Pionieren und Vordenkerinnen; sie entstanden vor allem *bottom-up* aus Neugier oder Experimentierfreude, also *proaktiv*, aber eher zufällig und aus der Sicht von Hochschulleitungen wohl oft auch unkontrolliert. Viel Hoffnung liegt daher seit etlichen Jahren, vorpandemisch, auf Strategien für mehr Innovation in der Hochschullehre: nun *top-down* gesteuert und *reaktiv* auf den wachsenden Druck von außen praktiziert. Beide Vorgehensweisen haben das Lehren und Studieren nicht wesentlich verändert: Hochschullehre ist normalerweise relativ beharrlich, was nicht grundsätzlich ein Problem ist; es wird nur dann zu einem, wenn ein Wandel *notwendig* ist. Nun hat man im Frühjahr 2020 überrascht zur Kenntnis genommen, wie schnell die Hochschulen trotz ihrer üblichen Beharrlichkeit reagiert haben: Es dauerte nur wenige Wochen, um digitale Lehr-Lernumgebungen zumindest soweit vorzubereiten, dass Hochschullehre trotz der Pandemie stattfinden konnte. Allerdings gab es zum Schritt ins Digitale keine Alternative, denn weltweit schlossen sich die Türen von Hörsälen und Seminarräumen, Bibliotheken und Laboren. War dies ein Startschuss für umfängliche Lehrinnovationen im Sinne neuer Lehr-Lernszenarien? Das mag vereinzelt so gewesen sein, vor allem da, wo bereits umfänglich Erfahrungen im Einsatz digitaler Technologien vorlagen. In diesem Fall sind das wieder tendenziell *bottom-up* entstandene Innovationen, nun aber mehr oder weniger akut und *reaktiv*, nämlich auf den äußeren Veränderungsdruck antwortend. Dass aber eine erzwungene Digitalisierung in der Fläche keine optimale Innovationsquelle für die Hochschuldidaktik ist, legen inzwischen auch empirische Studien zum ersten Pandemie-Semester nahe (vgl. Bond, Bedenlier, Marín & Händel, 2021): Im Akut- und Notfallmodus einer Pandemie mangelt es üblicherweise an Zeit und Ressourcen, um Neuerungen mit Blick auf einen langfristig wirksamen Wandel von Lehr-Lernszenarien zu generieren und zu organisieren (vgl. Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Nichtsdestotrotz *können* Innovationen für die Hochschullehre natürlich proaktiv ebenso wie reaktiv zustande kommen; im besten Fall bedingen sich Bottom-Up- und Top-Down-Prozesse – insbesondere in dynamischen und unsicheren Zeiten, wie wir sie heute haben. Im Kontext von Hochschulen, so meine These, sollten Innovationen in der Hochschullehre allerdings grundsätzlich immer auch *reflexiv* erfolgen, also innehaltend und mit der Frage verbunden: *innovativ inwiefern und wofür*? Um reflexiv zu Lehrinnovationen zu kommen, ist Forschung ein geeigneter, vielleicht sogar notwendiger, an wissenschaftlichen Einrichtungen wie Hochschulen letztlich auch naheliegender Weg.

2.2 Das Verhältnis von Forschung zu Lehrinnovationen

Welche Rolle die Forschung für die Entwicklung in der Hochschullehre spielt und wie relevant sie für die allseits geforderten Lehrinnovationen ist, stellt eine Frage dar, die mich

seit vielen Jahren beschäftigt (vgl. Reinmann, 2005, 2015, 2018). Es geht hier nicht darum, *ob* Forschung an der innovativen Gestaltung von Hochschullehre beteiligt ist: Selbstverständlich wird zu Lehrinnovationen in den Bildungswissenschaften viel geforscht. Gerade digitale Technologien waren immer schon Anlass für Forschung und sind in vielen Fällen das Ergebnis von Forschung. Auch zum Lernen und Lehren mit digitalen Technologien gibt es seit Jahrzehnten mediendidaktische Forschung (z.B. Zawacki-Richter & Latchem, 2018). Es geht mir vielmehr darum, *welche* Forschung *wie* zu Lehrinnovationen beiträgt und zwar so, dass sie – mindestens ergänzend zu den eingangs skizzierten Wegen – für Lehrinnovationen mehr und gewissermaßen selbstverständlicher herangezogen wird. Die Frage ist freilich zu groß, um sie in einem kurzen Abschnitt umfassend zu behandeln. Ihre kursorische und der Orientierung dienende Erörterung an dieser Stelle dient dazu, DBR in das Cluster möglicher Forschungszugänge einzuordnen.

Aus meiner Sicht kann man grob drei Konstellationen der Beziehung zwischen Forschung und Lehrinnovationen unterscheiden, wobei die ersten beiden von einer klaren Trennung zwischen Bildungsforschung und Lehrpraxis ausgehen und die dritte einen anderen Weg geht: Forschung kann erstens die wissenschaftliche Grundlage für Innovationen liefern. Vereinfachend und zum Vergleich bewusst plakativ formuliert, könnte man sie *Beweisforschung* nennen. Das Bemühen liegt hier darin, neue Entwicklungen für die Lehre auf der Basis empirischer Forschungsbefunde voranzutreiben, die als gesichert gelten. In dieser Form aber, so etwa das Fazit von Loviscach (2020, S. 90ff.), funktioniert die Verknüpfung von Forschung und Lehrinnovationen eher schlecht, entweder weil Reformen oder Innovationen faktisch *ohne* Forschung vorangetrieben, aber fälschlicherweise so präsentiert werden, dass sie bei den Adressanten als wissenschaftlich gesichert ankommen, oder weil es schlichtweg zu wenige innovationsrelevante Erkenntnisse gibt. Im Falle der Beweisforschung hat man also gewissermaßen das Problem: Die Forschung sucht das Neue und die Praxis wartet, nämlich auf Evidenz im Sinne wissenschaftlicher Legitimation (zur Problematik der Evidenzbasierung in der Hochschulbildungsforschung siehe Scharlau, 2019, Scharlau und Jenert, in diesem Band). Forschung kann zweitens Innovationen wissenschaftlich begleiten. Es liegt nahe, die durchaus verschiedenen methodischen Arrangements, die hier in Frage kommen, als *Begleitforschung* zusammenzufassen, auch wenn der Begriff in hohem Maße interpretationsoffen ist. Hauptsächlich strebt man hier an, praktisch initiierte und verantwortete Innovationsprozesse und deren Ergebnisse wissenschaftlich zu evaluieren (Bosse, Heudorfer & Lübcke, 2016). Im Falle der Begleitforschung steht man vor einer anderen Schwierigkeit: Die Praxis sorgt für das Neue und die Forschung schaut zu oder läuft im besten Fall beratend mit. In beiden Fällen – Beweisforschung und Begleitforschung für Lehrinnovationen – handeln Forschung und Lehrpraxis *nicht* gemeinschaftlich, es gibt Probleme mit dem Transfer von der Forschung in die Praxis, und die Forschung ist im Wesentlichen nicht die Quelle für Innovationen. Mit dieser (hier vereinfachten) Feststellung werden Begleit- und Beweisforschung keinesfalls obsolet. Naheliegend aber ist eine Ergänzung durch Ansätze, die Forschung und Praxis in der Entwicklung von Lehrinnovationen zusammenführen. Zu Forschungszugängen dieser Art gehört Design-Based Research, was im Folgenden näher erörtert wird.

3 Design-Based Research

3.1 Ein idealisiertes Beispiel zur Illustration von Design-Based Research

Man kann DBR als Forschungsansatz oder -strategie bezeichnen oder als methodologischen Rahmen (vgl. Bakker, 2018, pp. 6ff.). DBR ist in dieser Funktion normativ und interventionsorientiert, wird iterativ und kollaborativ realisiert, integriert Design, Theorie und Empirie und strebt nach zwei Dingen gleichzeitig: nach praktischem Nutzen und theoretischem Verständnis (vgl. z.B. Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2019). Bevor ich diese Merkmale etwas genauer erläutere, möchte ich ein fiktives (auf authentischen Erfahrungen basierendes[2]) Beispiel für DBR in der Hochschullehre anführen – fiktiv im Sinne von idealisiert deshalb, um das für DBR Entscheidende besser illustrieren zu können.

Die Pandemie sei in diesem Beispiel der Ausgangspunkt: Für klassische Lehrformate wie Vorlesungen, Seminare, Übungen haben Lehrpersonen im Lockdown rasch digitale Alternativen gefunden; schwieriger aber ist das vor allem in sozialwissenschaftlichen Fächern offenbar für Projekt-Veranstaltungen zur Förderung forschenden Lernens. Selber zu forschen, ist für Novizen kognitiv *und* emotional-motivational anspruchsvoll; die direkte Unterstützung durch Lehrpersonen ist wichtig (vgl. Huber & Reinmann, 2019). Wie sollte das digital gehen, wenn die Beteiligten nicht vor Ort sind, sondern verteilt lehren und studieren? In unserem Beispiel gibt es ein Forschungsteam, das genau diese Problemstellung angehen will. Man stelle sich vor, dass dieses Team Drittmittel für zwei Jahre eingeworben hat. Drei Partner haben sich zusammengefunden: eine Hochschule als Anbieter für Projekt-Veranstaltungen, ein Expertinnen-Team für forschendes Lernen und ein Technologie-Unternehmen. Gemeinsam will der Verbund eine Plattform mit didaktischer Begleitung entwickeln, um Studenten darin anzuleiten, selbständig einen ganzen Forschungszyklus zu durchlaufen.

Das Team analysiert zunächst einmal, wie forschendes Lernen bislang digital unterstützt wird, findet vereinzelt Beispiele, kommt aber zu dem Schluss, dass die Forschungslage eher dünn ist, und sammelt zusätzliche Informationen aus der Lehrpraxis – auch aus der eigenen. Die Wissensbasis bilden schließlich Praxiserfahrung, eine begrenzte Forschungslage und eigene Expertise. Nun werden theoretische Überlegungen angestellt und erste Ideen für die Plattform generiert. Es entstehen Skizzen für verschiedene Optionen, den Forschungszyklus zu entfalten. Eine Arbeitsgruppe aus dem Verbund spielt gedanklich durch, wo der größte Unterstützungsbedarf sein könnte. *Eine* Variante der zahlreichen technischen und didaktischen Entwürfe geht in die Umsetzung: Verteilt erarbeiten die Verbundmitglieder Texte und Videos mit Beispielen und Tipps zur Unterstützung der Forschungsgruppen; deren Verständlichkeit wird mit studentischen Hilfskräften geprüft. Parallel dazu läuft die technische Entwicklung an; mit dem ersten Prototyp testet man Lauffähigkeit und Funktionalitäten. Die Resultate aus zahlreichen kleineren Evaluierungen fließen sofort in Anpassungen ein. Neue theoretische Fragen

2 Quelle dieser Erfahrungen ist das (abgeschlossene) Verbundprojekt »SCoRe Videobasiertes Lernen durch Forschung zur Nachhaltigkeit: Student Crowd Research« (vgl. Groß, Preiß, Paul, Brase & Reinmann, 2022).

tauchen auf: Engen zu viel Anleitung und Unterstützung die Autonomie der Studentinnen ein? Welchen Einfluss hat das auf die Selbständigkeit beim forschenden Lernen?

Ein Jahr später ist es soweit: Nach etlichen Re-Designs steht der zweite Prototyp der angestrebten Intervention. Das Team akquiriert eine engagierte Hochschullehrerin als weitere Praxispartnerin; sie bietet eigenen studentischen Forschungsgruppen die Plattform für das gemeinsame Forschen an. Allen Beteiligten ist klar, dass es sich hier um Pionierarbeit handelt – Hürden inbegriffen. Zwei der Verbundpartner beobachten, was sich auf der Plattform tut, analysieren, was die Gruppen erarbeiten, fragen nach Fortschritt und emotional-motivationaler Verfasstheit. In der Erprobung bewähren sich einige Materialien nicht, fliegen raus oder werden geändert. Nach der Pilotierung analysieren alle Beteiligten die Ergebnisse, machen sich wieder an ein Re-Design, passen die vorläufigen Design-Prinzipien an, diskutieren miteinander und dokumentieren ihre Erkenntnisse. Zum nächsten Semester ist der dritte Prototyp fertig; nun starten zehn studentische Forschungsgruppen im Echtbetrieb. Es wird eine umfangreiche Evaluation umgesetzt, aus der sowohl viele Daten als auch neue Erfahrungen hervorgehen. Es folgen daraufhin letzte Justierungen an der Plattform; dann werden abschießende Design-Prinzipien formuliert. Am Ende stehen ein erprobtes Produkt und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Förderung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen, die interessierte Lehrpersonen nutzen können.

3.2 Konstituierende Merkmale von Design-Based Research

Anhand des skizzierten Beispiels fasse ich im Folgenden zusammen, was DBR im *Kern* auszeichnet, wie es sich so oder ähnlich in vielen Texten findet (z.B. Gundersen, 2021, pp. 31 ff):

(1) DBR ist *normativ* und geht von der Erfahrung einer *Diskrepanz* aus: Mit Diskrepanz meine ich, dass es einerseits einen aktuellen Zustand gibt (z.B. ein konkretes Problem oder eine anstehende Herausforderung), der von einem Soll-Zustand oder anzustrebenden Wert mehr oder weniger weit entfernt ist. Im obigen *Beispiel* etwa ist Präsenzlehre unmöglich und Projekt-Veranstaltungen zum forschenden Lernen sind in einigen Fächern selten. Es gilt aber als eigener Wert, studentische Forschungsprojekte zu ermöglichen – auch digital.

(2) DBR arbeitet mit *Interventionen*, um Diskrepanzen zu überwinden und Erwünschtes zu erreichen. Interventionen werden in DBR geplant, entworfen, pilotiert, ausgearbeitet, erprobt, untersucht. Das Wort Intervention ist ein Platzhalter für Bildungsprogramme, Curricula, Lehrformate, Lehr- oder Lernmethoden, technische Lernwerkzeuge und so weiter. Im *Beispiel* ist die Intervention ein Konglomerat aus technischer Plattform, einem Strukturkonzept für den Forschungszyklus und Unterstützungsmaterial; daraus werden Design-Gegenstände.

(3) Die Entwicklung von Interventionen erfolgt in Zyklen oder *Iterationen*. Mehrfach wird also dazu eine Folge von Vorgängen wiederholt, um sich einem Ziel anzunähern. Das sind bei DBR analytische, entwerfende, konstruierende, erprobende, evaluierende Vorgänge. Im *Beispiel* gibt es drei Prototypen der Intervention. Bis zum ersten Prototyp sind schnelle, kleinere Zyklen des Entwerfens, Pilotierens und Ausprobierens eingewo-

ben. Zwei größere Zyklen mit der Zielgruppe führen zu weiteren Re-Designs und validieren Design-Annahmen.

(4) Interventionen entstehen in *Kollaboration* mit Akteuren aus der jeweiligen Bildungspraxis. Im Kontext Hochschule können Praktikerinnen Lehrpersonen sein, die selber forschen. In DBR-Vorhaben zur Hochschullehre können beide Rollen in Personalunion auftreten. Im *Beispiel* kommen die Verbundpartner aus Forschung, Lehre, Studium und Technik. Didaktik-Expertinnen und Lehrpersonen arbeiten zusammen, studentische Hilfskräfte und Techniker bringen *ihre* Praxissicht ein; alle beteiligen sich an Design-Annahmen und deren Entwicklung.

(5) Vor dem Design werden bereits Annahmen zur Gestaltung der Intervention und Wirkungen (mit Blick auf die Reduktion der festgestellten Diskrepanz) generiert. Diese werden fortlaufend in der Praxis überprüft und am Ende zu *Design-Prinzipien* verfeinert. Im *Beispiel* beginnen die Verbundpartner ihr Projekt nicht mit theoretisch motivierten Forschungsfragen; sie bestimmen erst den Design-Gegenstand und formulieren Design-Annahmen und später Design-Prinzipien zur Förderung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen.

(6) DBR verlangt im gesamten Prozess eine Auseinandersetzung mit *Theorie*: Design-Annahmen sind theoretisch zu begründen, bestehende Theorien inspirieren Entwürfe, lokal funktionierende Interventionen werden theoretisch reflektiert. Im *Beispiel* dient die Expertise zum forschenden Lernen als Basis, bestehende Erkenntnisse werden aufgearbeitet und im Prozess entstehen neue theoretisch relevante Fragen zum digital gestützten forschenden Lernen.

(7) DBR integriert *Empirie* vor dem Design, während des Designs und danach; das heißt: Man kann die praktische Ausgangssituation empirisch untersuchen, Erprobungen im Design-Prozess verlangen nach formativen Evaluationen mit empirischen Mitteln, ausgereifte Interventionen evaluiert man summativ. Alle bekannten Erhebungs- und Auswertungsmethoden lassen sich verwenden. Im *Beispiel* haben die Verbundpartner Daten mit Beobachtungen, Befragungen und Artefakt-Analysen erhoben und diese qualitativ wie auch quantitativ ausgewertet.

(8) DBR verfolgt ein *doppeltes Ziel*: Über das Design einer Intervention strebt man bildungspraktischen Nutzen *und* theoretische Erkenntnisse an. Im *Beispiel* hat das DBR-Team eine einsatzbereite Plattform entwickelt mit Unterstützungsmaterial für studentische Forschungsprojekte. Generiert wurden außerdem Erkenntnisse zum forschenden Lernen in verteilt und online arbeitenden Gruppen *und* Design-Prinzipien zur weiteren Verwendung und Überprüfung.

3.3 Design und Wissenstypen in Design-Based Research

Rund um DBR existieren verschiedene Nuancen in der Benennung dieses methodologischen Rahmens, doch die Kennzeichnung als *design-basierte* Forschung bringt aus meiner Sicht am besten zum Ausdruck, worin sich DBR von anderen Forschungsansätzen im Kern unterscheidet: In DBR wird *durch* beziehungsweise *auf der Basis* von Design geforscht. Hierin liegt auch, wie im Folgenden zu zeigen ist, die Innovationskraft von DBR, weshalb es sich lohnt, neben den konstituierenden Merkmalen näher darauf einzuge-

hen, wie die Wissenschaftlichkeit von DBR und der Design-Fokus miteinander in Beziehung stehen.

Der Design-Begriff ist eher unbestimmt und deckt semantisch ein weites Feld ab: Designforscherinnen sehen im Design (als Nomen und Verb) etwa eine eigene Wissenskultur und/oder eine Form des Problemlösens; beides ist eng damit verknüpft, an der Gestaltung möglicher Welten zu arbeiten und dabei auch Innovationen hervorzubringen (z.B. Nelson & Stolterman, 2014). In einem etwas engeren Sinne steht Design (insbesondere als Verb) für kreativ-entwerfende und/oder explorativ-ausprobierende Aktivitäten. Gegenstand des Designs sind, wie oben dargestellt, Interventionen. Im letztgenannten Sinne ist das Design in DBR *weder* vorgelagert wie zum Beispiel in der Begleitforschung, wenn diese (wie oft zu beobachten) vorrangig evaluiert, *noch* nachgelagert (als Anwendung) wie üblicherweise in der Beweisforschung, die primär erklärt (oder beschreibt). Am Design einer Intervention richten sich auch theoretische und empirische Aktivitäten in DBR aus (Reinmann, 2020a). Dass Design in DBR als *wissenschaftlicher* Akt gilt, ist alles andere als selbstverständlich, sondern ein Streitpunkt (Reinmann, 2020b). Eindeutig auflösen lässt sich dieser Streit vermutlich nie, da die Auffassungen dazu, was Wissenschaftlichkeit auszeichnet, über verschiedene (Sub-)Disziplinen hinweg unterschiedlich sind. Allgemein anerkannte Kriterien der Wissenschaftlichkeit sind entsprechend abstrakt, aber deswegen nicht minder wichtig: Entscheidungen sind zu begründen und zu dokumentieren; Forschungsprozesse muss man nachvollziehen können; Thesen wie auch schon erzielte Befunde sind (erneut) der Prüfung an der Wirklichkeit und der Kritik von Peers auszusetzen; man hat grundsätzlich systematisch und methodisch vorzugehen. Kriterien dieser Art werden in DBR in der Regel berücksichtigt (vgl. Bikner-Ahsbahs, 2019; Reinmann & Brase, 2021). Als besonderer Beleg für die Wissenschaftlichkeit von DBR wird allerdings gerne der Einsatz von Empirie angeführt, was ich für riskant halte, denn mit dieser Argumentationslinie gerät gerade der *Kern* von DBR, das Design, aus Sorge vor Unwissenschaftlichkeit in den Hintergrund. Ich möchte daher ein weiteres Kriterium einführen und fragen: Welche Art(en) von *Wissen* steuert DBR als Forschung *durch* Design der Wissenschaft und gleichzeitig (potenziellen) Innovationen bei?

Auch für den Wissensbegriff gibt es keine allseits anerkannte Definition (vgl. Klix & Spada, 1997). Drei Merkmale stechen aber heraus: (a) Wissen hat mit einer Form von *Gewissheit* und vorläufiger Wahrheit zu tun. (b) Wissen vermittelt einen sozial gewordenen *Sinn*. (c) Wissen fungiert potenziell als mentales *Werkzeug* und ermöglicht Handeln. Das sind Merkmale auf hoher Abstraktionsebene; konkreter wird es, wenn man mit verschiedenen Wissenstypen oder epistemischen Typen arbeitet. Nach Herzberg (2022, S. 8) greift DRB als eine Form des Erkennens durch Gestalten auf folgende Wissenstypen zu und ist an deren Entstehung beteiligt: »Theorie- und Erfahrungswissen, pragmatisches und phänomenologisches Wissen, Orientierungs- und Gestaltungswissen, Umweltwissen und Wissen um die organisatorische Hülle«. Goldkuhl (2020, pp. 58ff.) und in ähnlicher Weise Johannesson und Perjons (2014, pp. 21ff.) unterscheiden im Kontext von Design Science unter anderem folgende fünf Wissenstypen bzw. epistemische Typen, die auch für DBR in hohem Maße relevant sind: deskriptives, explanatorisches, normatives, prospektives und präskriptives Wissen. *Deskriptives* Wissen meint Wissen über Zustände, Wirkungen, Bedingungen. *Explanatorisches* Wissen ist Wissen über Ursachen oder Gründe. Beide Wissenstypen ermöglichen Aussagen darüber, wie die Welt beschaffen

ist, was man in der Gegenwart wahrnehmen kann oder in der Vergangenheit festgestellt hat. *Normatives* Wissen steht für Wissen über Werte oder Ziele; es ermöglicht Aussagen darüber, wie die Welt aussehen könnte oder sollte, was in der Gegenwart oder Zukunft erforderlich oder erwünscht ist. *Prospektives* Wissen liegt in Form von Annahmen oder Folgerungen vor, die eine unvollständige oder unsichere Grundlage aufweisen. *Präskriptives* Wissen ist Wissen in Form von Prinzipien oder Regeln, die sich als valide erwiesen haben. Die zwei letztgenannten Wissenstypen ermöglichen Aussagen darüber, wie man von einer gegebenen Beschaffenheit von Welt zu einer künftigen mit anderen Eigenschaften kommt (im Sinne von Veränderungswissen).

Verschiedene Forschungsansätze unterscheiden sich darin, welche Wissenstypen sie selbst generieren können und für welche sie von Ergebnissen anderer Forschungszugänge abhängig sind, weil sie darauf aufbauen. Bereits dieser Umstand macht deutlich, dass es unsinnig wäre, sich in der Hochschuldidaktik auf *einen* Forschungszugang festzulegen. Die Tendenz, zur Legitimation von Wissenschaftlichkeit auf einige wenige Wissenstypen, wie zum Beispiel explanatorisches Wissen, zu setzen, lässt sich angesichts der bestehende Vielfalt epistemischer Typen schwer begründen. DBR braucht und generiert die ausgewählten und oben erläuterten Wissenstypen wie folgt (vgl. auch Goldkuhl, 2020, pp. 49 ff):

(a) *Vor* dem Design benötigt man in DBR hauptsächlich normatives Wissen über zu erreichende Ziele, ebenso deskriptives und explanatorisches Wissen über Ausgangszustände und bestehende Interventionen zur Zielerreichung; auch prospektives Wissen zur eigenen Intervention kann sich hier als hilfreich erweisen. Im illustrierenden DBR-Beispiel waren Gründe für die Relevanz forschenden Lernens unter dem Leitgedanken »Bildung durch Wissenschaft« (*normatives* Wissen) und erfahrungsbasierte Annahmen aus Vorgängerprojekten zum forschenden Lernen (*prospektives* Wissen) zentral; eine Rolle spielten auch verfügbare Beispiele zur Förderung forschendes Lernens (*deskriptives* Wissen); dagegen fehlte eine sichere empirische Befundlage zu Wirkungszusammenhängen (*explanatorisches* Wissen).

(b) *Während* des Designs bleiben normatives sowie deskriptives und explanatorisches Wissen relevant; wichtig wird nun aber prospektives Wissen; dieses wird gegebenenfalls schon im Verlauf zu präskriptivem Wissen. Im skizzierten DBR-Beispiel sind verschiedene Design-Annahmen eingeflossen (*prospektives* Wissen), von denen sich einige schon während des DBR-Prozesses als stabil erwiesen haben und Kandidaten für *präskriptives* Wissen wurden; kleinere Fallanalysen haben *deskriptives* Wissen für den DBR-Prozess hervorgebracht; Ziele und dahinterliegende Wertentscheidungen (*normatives* Wissen) mussten an einigen Stellen angepasst werden.

(c) *Nach* dem Design spielt präskriptives Wissen eine zentrale Rolle, gefolgt von prospektivem Wissen, wenn die Intervention noch nicht ganz ausgereift ist. Präskriptives Wissen kann auch Inhalte umfassen, die einen Beitrag zu deskriptivem und explanatorischem Wissen leisten. Im fiktiven DBR-Beispiel sind einige Design-Prinzipien zur Förderung studentischer Forschungsgruppen unter digitalen Bedingungen *präskriptives* Wissen; etliche andere aber haben noch den Status *prospektiven* Wissens bis die didaktischen Ergebnisse flächendeckender eingesetzt und weiter erprobt sind.

Zusammengefasst kann man festhalten: DBR liefert im Idealfall Wissen dazu, wie Hochschullehre sein könnte oder sollte (was mit Blick auf Innovationen besonders rele-

vant ist), nutzt und erweitert Wissen dazu, wie Hochschullehre derzeit verfasst ist (was für das Verständnis von Hochschullehre zentral ist), und generiert Wissen dafür, wie man vom Ist zum Soll oder Kann gelangt (was für den eigenetlichen Wandel entscheidend sein dürfte). Eben dies macht DBR für Lehrinnovationen im Vergleich zu verschiedenen Varianten der Beweis- und Begleitforschung zu einem höchst geeigneten Forschungsansatz.

4 Potenziale von Design-Based Research für Lehrinnovationen

4.1 Lehrinnovationen durch Transdisziplinarität, Transformation und Transfer

DBR arbeitet in vielschichtiger Art und Weise mit der Praxis zusammen (Dilger & Euler, 2018), liefert (vermittelt über mehrere Wissenstypen) Veränderungswissen als Forschungsergebnis und wendet infolge von Kernmerkmalen wie Forschung durch Design im Kontext Erkenntnisse schon *in* der Forschung an. An diesen Merkmalen anknüpfend möchte ich im Folgenden den Vorschlag formulieren, DBR unter der Perspektive von Transdisziplinarität, Transformation und Transfer zu beleuchten. Dies tue ich aus zwei Gründen: Zum einen werden die Begriffe Transdisziplinarität, Transformation und Transfer in der Hochschuldidaktik derzeit häufig bemüht und DBR lässt sich in diesen Diskurs relativ gut einbinden. Zum anderen eignen sich Transdisziplinarität, Transformation und Transfer dazu, als Impulse zur methodologischen Diskussion von DBR herangezogen zu werden. Da es den Rahmen des Beitrags sprengen würde, alle drei Begriffe in der Tiefe zu erörtern, beschränke ich mich auf kurze Umschreibungen und konzentriere mich auf deren Bezug zu DBR und Lehrinnovationen.

Lehrinnovationen sind nicht einfach Neuerungen, sondern solche, die in der Lehre ankommen, realisiert werden und dort wahrnehmbar etwas verändern. Forschung, deren Anlass theoretische Lücken oder empirische Widersprüche sind, hat vermutlich immer einen weiten Weg zu praktisch relevanten Veränderungen. Mit deskriptivem und explanatorischem Wissen allein lasst sich in der Regel kein Wandel in der Bildungspraxis bewirken. *Transdisziplinäre*[3] *Forschung* agiert problemorientiert und setzt an praktisch relevanten Fragen an. Häufig überschreitet man dabei disziplinäre Grenzen; wichtiger aber ist, dass wissenschaftliches Wissen und Praxiswissen eine Verbindung eingehen (Arnold & Piontek, 2018, S. 148f.). Es liegt nahe, dass eine solche Forschung Neues hervorbringen kann, das in der Praxis auch wirksam wird. DBR in der Hochschuldidaktik kann man vor diesem Hintergrund durchaus transdisziplinär nennen: Ausgangspunkt sind konkrete Probleme (in der Hochschullehre); geforscht wird zusammen mit Vertreterinnen der Hochschullehre (gegebenenfalls auch in Personalunion, siehe Punkt 4.2); Wissen aus der Lehrpraxis fließt direkt in den Forschungsprozess ein. Ein Diskurs mit Vertrete-

3 Der Begriff der Transdisziplinarität hat mindestens zwei Lesarten (Vilsmaier, 2021, S. 334): Zum einen kann eine wissenschaftliche Strömung gemeint sein, die quer zu den Disziplinen liegt; zum anderen wird die Bewegung aus einer Disziplin heraus in die Gesellschaft hinein bezeichnet. Im vorliegenden Text beziehe ich mich ausschließlich auf die zweite genannte Bedeutung.

rinnen transdisziplinärer Forschung könnte vor diesem Hintergrund für die Weiterentwicklung von DBR ertragreich sein.

Die Chance auf Lehrinnovationen wächst, wenn man nah an den Akteuren *und* ihren Kontexten ist. Kontextbedingungen beeinflussen die Wirksamkeit verschiedener Konzepte und Methoden enorm. Forschung, die den Kontext ausblendet oder vernachlässigt, hat demgegenüber wenig Chancen, die Praxis direkt zu verändern. *Transformative*[4] *Forschung* nimmt für sich in Anspruch, nicht nur problemorientiert zu sein, sondern auch interventionsorientiert (vgl. Hübner & Ukowitz, 2019): Man greift lokal in die konkrete Praxis ein und stößt im Feld Veränderungsprozesse an. Es geht in der Regel weniger um das konzeptionell Neue, sondern um seine Implementierung. DBR in der Hochschuldidaktik ist in diesem Sinne eindeutig transformativ: Ziel ist nicht nur eine theoretische Erkenntnis, sondern eine etwas verändernde Intervention. Im Fokus steht das Design einer Intervention; im Ergebnis erhält man präskriptives Wissen für (weitere) Veränderungen. Eine präzisere Herausarbeitung des transformatorischen Charakters von DBR könnte eine Chance für die weitere methodologische Etablierung von DBR sein.

Um Forschung im Allgemeinen und Bildungsforschung im Besonderen für Innovationen fruchtbar zu machen, betreibt man in der Regel Transfer. Hochschulen werden zunehmend aufgefordert, *Transfer* als dritte Mission zu praktizieren – *neben* Forschung und Lehre (vgl. Wissenschaftsrat, 2016). Transfer in diesem Sinne ist der Forschung nachgelagert, was auch für die Hochschuldidaktik gilt, wenn man im weitesten Sinne Beweisforschung praktiziert. Es bedarf stets zusätzlicher Anstrengungen, um deskriptives und explanatorisches Wissen in die Praxis zu bekommen, damit es dort auch wirksam wird. DBR braucht demgegenüber keinen nachgelagerten Transfer, denn DBR ist bereits auf Transfer angelegt: Produziert werden direkt nutzbare Interventionen *und* präskriptives Wissen in Form etwa von Design-Prinzipien – bereit für den Transfer in ähnliche Kontexte. DBR lässt sich vor diesem Hintergrund als eine Möglichkeit des forschungsimmanenten Transfers bezeichnen (Reinmann & Brase, 2022).

DBR hat als methodologischer Rahmen grundsätzlich ein besonderes Verhältnis zur Praxis. Geht es um Schulbildung, Erwachsenenbildung, Berufsbildung oder informelle Bildung, ist diese Praxis etwas der Wissenschaft Äußerliches. Transdisziplinarität, Transfer und Transformation sind dann auch bei DBR mit Überschreitungen des eigenen Systems Wissenschaft verbunden. DBR in der Hochschuldidaktik zur Förderung von Lehrinnovationen aber ist *selbstreflexiv*: Wissenschaft beforscht sich hier selbst, ist Akteur der Forschung und Praxis zugleich; Lehre ist Teil des Wissenschaftssystems und Wissenschaft ist Ziel und Gegenstand der Lehre. Das macht DBR in der Hochschullehre besonders herausfordernd (vgl. Reinmann & Brase, 2022), stellt aber auch eine Chance für Lehrinnovationen dar; auf beides gehe ich Folgenden unter dem Dach von Scholarship of Teaching and Learning noch kurz ein.

4 Als transformativ und transdisziplinär bezeichnete Forschungen kreuzen sich vor allem da, wo es um die Partizipation von nicht-wissenschaftlichen Akteuren in der Forschung geht (auch partizipative Forschung genannt). Es handelt sich daher weniger um eigenständige Forschungsansätze als vielmehr um verschiedene Akzente.

4.2 Lehrinnovationen durch Scholarship of Teaching and Learning

Die Selbstreflexivität von DBR in der Hochschuldidaktik ist einerseits eine Schwierigkeit: In Debatten zur Wissenschaftlichkeit von DBR kommt in der Regel rasch die Frage auf, ob und inwiefern eine forschende Person, die in der Hochschullehre mit DBR arbeitet, gleichzeitig die Lehrpraxis vertreten und für die Implementierung und Erprobung von erarbeiteten Interventionen verantwortlich sein kann (vgl. Reinmann, 2019) – ein Umstand, der weiter oben bereits als Personalunion der beiden Rollen in DBR bezeichnet wurde. Andererseits hat diese Selbstreflexivität eine besondere Chance: Verständigungshürden zwischen Wissenschaft und Praxis fallen weg; die eigene, doppelt verankerte, Expertise der Akteure (als Lehrpersonen und Hochschullehre Beforschende) kann ohne Hindernisse in den Forschungsprozess einfließen. Dazu kommt, dass lehrende Forscherinnen relativ gute Möglichkeiten haben, die mit einer Personalunion verbundenen Risiken (dialogisch, methodisch, metakognitiv) einzugrenzen. DBR-Vorhaben in der Hochschullehre, die in Personalunion erfolgen, entsprechen dem Kerngedanken von Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Gemeint ist damit, dass Lehrpersonen in ihren Fachwissenschaften die *eigene* Lehre beforschen (vgl. Reinmann, 2022a).

Häufig wird SoTL sozialwissenschaftlich ausgestaltet und so umgesetzt, dass Lehrende eine Fragestellung zu ihrer Lehre empirisch untersuchen, indem sie quantitative oder qualitative Daten erheben und analysieren (vgl. Divan, Ludwig, Matthews, Motley & Tomljenovic-Berube, 2017). In der SoTL-Literatur wird dieser Umstand allerdings recht kontrovers diskutiert: So zählen breitere Auffassungen etwa auch systematische Reflexionen von Lehre zu SoTL.[5] Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Herkunftsdisziplin von Fachwissenschaftlern einen Einfluss darauf hat, welche Art zu forschen in SoTL-Projekten als wichtig erachtet wird (Miller-Young, Yeo & Manarin, 2018): Man orientiert sich primär an gängigen Forschungszugängen der eigenen Herkunftsdisziplin. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist natürlich die Art der zu untersuchenden Fragestellung, denn auch die variiert in SoTL-Projekten: Besteht die Frage darin, warum in der eigenen Veranstaltung so viele Studierende abbrechen, braucht man zu ihrer Beantwortung andere Forschungsmethoden als im Falle der Frage, welche Konflikte sich in Aushandlungsprozessen studentischer Forschungsgruppen zeigen, um nur ein Beispiel zu nennen. Faktisch aber befassen sich SoTL-Aktivitäten relativ häufig damit, Lehrinnovationen zu erarbeiten, zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren (Szczyrba, 2016, S. 108). Hierzu bietet sich DBR in besonderem Maße an und bringt darüber hinaus den Vorzug mit, dass diese Form des Forschens von Lehrenden als relativ intuitiv erlebt wird (Sharma & McShane, 2008, p. 266). Dieses Erleben lässt sich vermutlich damit begründen, dass es zwischen DBR und einem wissenschaftlich gestützten oder informierten Prozess des Gestaltens von Lehre eine gewisse Nähe gibt (Oh & Reeves, 2010): Die konstituierenden Merkmale von DBR harmonieren mit einem didaktischen Handeln, das im Idealfall ebenfalls verschiedene Aktivitätscluster iterativ-zyklisch miteinander verbindet, nämlich: (Lehre) entwerfen und planen, umsetzen und situativ anpassen, reflektieren und analysieren, kontinuierlich verbessern etc.

5 Einen aktuellen Überblick gibt das Buch von Fahr, Kenner, Angenent & Eßer-Lüghausen (2022).

Noch einmal deutlicher lassen sich analoge Strukturen zwischen einem reflektierten Lehrhandeln und DBR herausarbeiten, wenn man Konzepte wie »Teaching as Design« heranzieht (Goodyear, 2015). Gemeint ist damit weder eine Art Oberflächengestaltung noch ein direkter Gestaltungszugriff auf das Lernen. Im Fokus steht vielmehr das Design von Umwelten *für* Lernen oder Lernaktivitäten, wobei zu Umwelten etwa Räume und Mobiliar, technische Infrastrukturen, Plattformen und Werkzeuge, Text-, Audio- und Videomaterial, Anleitungen und Aufgaben, soziale Strukturen und Kommunikationsregeln zählen. Das heißt: Wer lehrt, gestaltet Umwelten und nimmt *darüber* Einfluss auf studentisches Lernen (Goodyear, Carvalho & Yeoman, 2021). Wie und was gelernt wird, weicht allerdings oft von dem ab, was Lehrende vorgesehen und hierzu entworfen und konstruiert haben. Im Idealfall ändern Lehrpersonen in der Aktualisierung von Lehrentwürfen die eigenen didaktischen Entscheidungen wieder, planen um, versuchen es erneut etc. Lehren erweist sich vor diesem konzeptionellen Hintergrund als Entwurfshandeln und arbeitet mit prospektivem Wissen, wird in der Aktualisierung zu situiertem Handeln, ist in seiner Entwicklung iterativ und in der Folge notwendig reflektiert (vgl. Ashwin et al., 2020). Vor diesem Hintergrund ließe sich an die Stelle der Formulierung »Teaching as Design« auch »Teaching as Reflective Design-Based Practice« setzen (vgl. Reinmann, 2022b), was bereits begrifflich auf die analogen Bezüge zu DBR hinweist.

5 Fazit

Wie eingangs skizziert, ist spätestens mit der COVID-19-Pandemie deutlich geworden, dass Hochschullehre einen steten Prozess der Erneuerung braucht. Was davon jeweils Innovationen sind oder diesen Begriff verdienen, kann man lange und kontrovers diskutieren. Erneuerungen können proaktiv, manchmal auch reaktiv entstehen. Wissenschaftliche Evidenz und/oder schon bestehende gute Beispiele *können* Impulse auch für Lehrinnovationen sein; allein darauf kann man aber wohl nicht setzen (vgl. Loviscach, 2020, S. 93): Rückwärtsgewandte Vorgehensweisen, mit denen man für die Gegenwart nutzt, was in der Vergangenheit funktioniert hat, haben logischerweise da ihre Grenzen, wo die Aufgaben so neu sind, dass das Alte schlicht versagt. In solchen Fällen sind neue Konzepte, Methoden, Werkzeuge etc., im allgemeinen Sprachgebrauch also Lehrinnovationen, gefragt. Im Akut- und Notfallmodus aber werden sie wohl nur dann entstehen können, wenn Lehrpersonen bereits über Veränderungswissen und Urteilskraft verfügen und im besten Fall eine forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre einnehmen: fragend, explorativ, kreativ, intervenierend, prüfend, reflektierend – also vorwärtsgewandte Vorgehensweisen kennen und realisieren können. Mein Argument in diesem Beitrag ist, dass sich DBR als forschungsmethodologischer Rahmen in der Hochschuldidaktik dazu eignet, Lehrinnovationen *reflexiv* voranzubringen; darüber hinaus könnte DBR dazu beitragen, eine innovationsfreundliche Lehr- und Forschungskultur zu befördern:

Zum einen nämlich ermöglicht DBR dank seiner konstituierenden Merkmale praxisaffine (potenziell transdisziplinäre) Prozesse und liefert kontextbezogen wirksame, zu Transformation und Transfer taugliche, Ergebnisse – man könnte auch sagen: prospektives und präskriptives Wissen. Wer die eigene Lehre ernst nimmt und sich informiert,

wie man nicht nur bekannte, sondern auch neue Situationen meistern kann – Kern, Mettetal, Dixson und Morgan (2015, p. 6) sprechen in diesem Zusammenhang von »Scholarly Teaching« –, profitiert von dem, was aus DBR resultiert. Zum anderen bietet DBR für Lehrpersonen, die »mehr wollen« und die eigene Lehre beforschen, also SoTL praktizieren, einen intuitiv gut nachvollziehbaren Forschungsrahmen. In diesem Sinne gehen SoTL und DBR eine fruchtbare (wenngleich natürlich nicht zwingende) Verbindung ein, die Lehrinnovationen erwarten lässt.

DBR, um das am Ende dieses Textes noch einmal zu betonen, unterscheidet sich allenfalls akzentuierend von anderen bildungswissenschaftlichen Forschungsansätzen, wenn man *einzelne* konstituierende Merkmale betrachtet. Nur in der Summe der beschriebenen Eigenschaften sowie in der zentralen Rolle des Designs liegen die Spezifika von DBR. Design ist hier der Modus des Erkennens, oder anders formuliert: Man erkennt, indem man verändert oder gestaltet. Im weitesten Sinne beschäftigt sich Design damit, wie Dinge sein können oder sollen; es geht darum, Probleme zu lösen und hierfür vorstellbare und prinzipiell realisierbare Welten in Betracht zu ziehen. Krippendorff (2013, S. 55) drückt das folgendermaßen aus: »Designer suchen in der Gegenwart nach Dingen, die sich variieren, bewegen, beeinflussen, verändern, kombinieren, auseinandernehmen oder neu zusammensetzen lassen.« Aussagen zu Design wie diese lassen sich nicht nur als Umschreibungen entwerfender und konstruierender Aktivitäten in DBR verwenden, sondern weisen auch eine Nähe zu Aktivitäten des Lehrens bzw. zum didaktischen Handeln auf. Design-Based Research teilt mit Teaching as Reflective Design-Based Practice die Haltung, die Krippendorff (2013) so prägnant skizziert hat: nämlich in der Gegenwart nach Möglichkeiten zu suchen, die sich variieren, bewegen, beeinflussen, verändern, kombinieren, auseinandernehmen und neu zusammensetzen lassen. Macht man das systematisch und nachvollziehbar, wird daraus auch ein Forschungsrahmen.

Ludwig Huber hat in einem seiner letzten Texte die Erwartung formuliert, dass sich mit SoTL ein *wissenschaftsdidaktisches* Verständnis für die eigene Lehrtätigkeit aktivieren ließe (Huber, 2018, S. 37ff.). Im Wesentlichen ist damit gemeint, Lehre als Vermittlung von Wissenschaft mit potenziellen Rückwirkungen auf das eigene Fach und das Forschen im eigenen Fach zu begreifen. Auch dies ist eine Form von *Selbstreflexivität*, deren Möglichkeiten in der Hochschuldidaktik immer noch, so meine Einschätzung, erstaunlich wenig ausgeschöpft werden. Die Nähe von DBR zum didaktischen Handeln in der Praxis und das Potenzial von DBR für Lehrinnovationen könnten Hubers (2018) Erwartung stärken, wenn es gelänge, diesen methodologischen Rahmen in der Hochschuldidaktik weiter zu etablieren.

Literatur

Arnold, A. & Piontek, F.M. (2018). Zentrale Begriffe im Kontext der Reallaborforschung. In A. Di Giulio & R. Defila (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen* (S. 143–154). Wiesbaden: Springer VS.

Ashwin, P. et al. (2020). *Reflective teaching in higher education*. London: Bloomsbury.

Bakker, A. (2018). *Design research in education. A practical guide for early career researcher.* New York: Routledge.

Bikner-Ahsbahs, A. (2019). The research pentagon: A diagram with which to think about research. In G. Kaiser & N. Presmeg (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 153–180). Wiesbaden: Springer.

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V.I. & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(50). https://doi.org/10.1186/s41239-021-0028

Bosse, E., Heudorfer, A. & Lübcke, E. (2016). Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, *10*(3+4), 71–79.

Deimann M. (2021) Hochschulbildung und Digitalisierung – Entwicklungslinien und Trends für die 2020er-Jahre. In Stifterverband (Hg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (S. 25–41). Wiesbaden: Springer VS.

DeSantis, J. & Dammann, S. (2020). Say goodbye to best practices in higher education. *The National Teaching & Learning Forum*, *29*(5), 6–7.

Design-Based Research Collective (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8.

Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. https://www.bwpat.de/ausgabe/33/dilger-euler

Divan, A., Ludwig, L., Matthews, K., Motley, P. & Tomljenovic-Berube, A. (2017). Survey of research approaches utilised in the scholarship of teaching and learning publications. *Teaching & Learning Inquiry*, *5*(2), 16–29.

Fahr, U., Kenner, A., Angenent, H. & Eßer-Lüghausen, A. (Hg.) (2022). Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning. Wiesbaden: Springer VS.

Goldkuhl, G. (2020). Design science epistemology. A pragmatist inquiry. *Scandinavian Journal of Information Systems*, *32*(1), 39–80.

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education, 2,* 27–50.

Goodyear, P., Carvalho, L. & Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current development. *Educational Technology Research and Development*, *69*, 445–464. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7

Groß, N., Preiß, J., Paul, D., Brase, A. & Reinmann, G. (Hg.) (2022). *Student Crowd Research – Videobasiertes Lernen durch Forschung zur Nachhaltigkeit*. Münster: Waxmann.

Gundersen, P.B. (2021). *Exploring the challenges and potentials of working design-based in educational research*. Aalborg: Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/en/publications/exploring-the-challenges-and-potentials-of-working-design-based-i

Herzberg, D. (2022). Gestaltungsorientierte Forschung zwischen Technikwissenschaft und künstlerischer Forschung. *EDeR. Educational Design Research*, *6*(1), 1–22. https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/22

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*,

27. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In R. Bauer et al. (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 23–36). Münster: Waxmann.

Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken. Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, *66*(1+2), 33–41.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Berlin: Springer VS.

Hübner, R. & Ukowitz, M. (2019). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention – Partizipation* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Johannesson, P. & Perjons, E. (2014). *An introduction to design science*. Heidelberg, New York: Springer.

Kern, B., Mettetal, G., Dixson, M.D. & Morgan, R.K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's scholarship reconsidered. *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, *15*(3), 1–14.

Klix, F. & Spada, H. (1997). *Wissen* (Enzyklopädie der Psychologie C/II/6). Göttingen: Hogrefe.

Krippendorff, K. (2013). *Die semantische Wende. Eine neue Grundlage für Design*. Basel: Birkhäuser.

Loviscach, J. (2020). Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich? In R. Bauer et al., (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 84–100). Münster: Waxmann.

McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Miller-Young, J.E., Yeo, M. & Manarin, K. (2018). Challenges to disciplinary knowing and identity: Experiences of scholars in a SoTL development program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(1).

Nelson, H.G. & Stolterman, E. (2014). The design way. Intentional change in an unpredictable world. London: MIT Press.

Oh, E. & Reeves, T.C. (2010). The implications of the differences between design research and instructional systems design for educational researchers and practitioners. *Educational Media International*, *47*(4), 263–275.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft, 37*(1), 52–69.

Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen, 63*(5+6), 178–188.

Reinmann, G. (2017**).** Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free* 9. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-9.pdf

Reinmann, G. (2018). Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre. In U. Dittler & C. Kreidl (Hg.), *Hochschule der Zukunft Beiträge*

zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen (S. 185–205). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Berlin: Springer VS.

Reinmann, G. (2020a). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR. Educational Design Research*, 4(2), 1–16. https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554

Reinmann, G. (2020b). Design als Modus des Erkennens. Auf der Suche nach dem epistemologischen Kern von Design-Based Research. In J. Park (Hg.), *Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft* (S. 30–35). München: Kopaed.

Reinmann, G. (2022a). Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hg.), Hochschullehre erforschen. *Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 29–44). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2022b). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen. Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–285). Bielefeld: transcript.

Reinmann, G. & Brase, A. (2021). Das Forschungsfünfeck als Heuristik für Design-Based Research-Vorhaben. *Impact Free* 40. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/09/Impact_Free_40.pdf

Reinmann, G. & Brase, A. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *bildungsforschung*, 2, 1–14.

Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer VS.

Seiler Schiedt, E. (2020). Zwischen Gartner und Foucault: Über das Kommen und Gehen von Mythen der digitalen Lehrinnovation. In R. Bauer et al. (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 152–162). Münster: Waxmann.

Sharma, M.D. & McShane, K. (2008). A methodological framework for understanding and describing discipline-based scholarship of teaching in higher education through design-based research. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 257–270.

Szczyrba, B. (2016). Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship – Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hg.), *Beratung im Feld der Hochschule: Formate – Konzepte – Strategien – Standards* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer.

Vilsmaier, U. (2021). Transdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 333–345). Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Zawacki-Richter, O. & Latchem, C. (2018). Exploring four decades of research in Computers & Education, *Computers & Education*, *122*, 136–152.

Handlungskontexte gemeinsam verstehen lernen: Feld- und Interventionsforschung in der Hochschuldidaktik

Angelika Thielsch

»We have much to learn, if only we allow ourselves to be educated by others with experience to share.« Tim Ingold (2018, S. 10)

Zusammenfassung: *In diesem Beitrag werden zwei Forschungszugänge vorgestellt, die aus dem Repertoire heutiger bildungswissenschaftlicher Forschung nicht mehr wegzudenken sind: die Feldforschung und die Interventionsforschung. Obwohl beide sich hinsichtlich ihres übergeordneten Ziels unterscheiden, ist ihnen doch gemein, dass sie in ihrem Vorgehen kontextgebunden vorgehen und sich durch eine gemeinschaftliche Wissensproduktion mit den Mitgliedern des erforschten Bildungskontextes auszeichnen. Sie als Forschungszugänge zu beschreiben und ihren Wert für die Hochschuldidaktik zu umreißen, ist Ziel dieses Beitrags. Hierzu werden neben Informationen zu den Hintergründen jedes Zugangs auch Informationen zur Planung und Durchführung einer Feld- oder Interventionsforschung eingeführt. Anschließend wird anhand bereits realisierter Beispiele erläutert, auf welchen Ebenen und zu welchen Zielen hochschuldidaktische Forschung auf einen der beiden Zugänge zurückgreifen kann.*

Schlagworte: *Feldforschung, Interventionsforschung, gemeinsame Wissensproduktion, teilnehmende Beobachtung, ethnographisches Interview*

1 Einleitung

Ziel der Hochschuldidaktik ist es, die vielfältigen Anliegen zu bearbeiten, die sich im Zusammenhang mit akademischen Lehr- und Lernprozesse ergeben (Huber, 1983, S. 116). Dazu gehört auch, Lösungen für konkrete, praktische Probleme zu finden, die im Kontext der »Lernsituation und Lernumwelt« (ebd.) von Studierenden entstehen können. Um einem solchen Anspruch auch im Forschen gerecht werden zu können, bieten Zu-

gänge wie die Feld- und Interventionsforschung vielerlei Vorteile. Beide zielen darauf ab zu verstehen, welches Wissen in einem Bildungskontext von den Beteiligten beansprucht wird, welche Werte handlungsleitend sind und welche Konzepte beidem zugrunde liegen (Delamont, 2014, S. 175). Dies erreichen sie durch ihren hohen Grad der Kontextbezogenheit und Partizipation.

Um die Besonderheiten beider Ansätze sowie ihre Relevanz für die Hochschuldidaktik besser zu verstehen, bietet dieser Beitrag eine Grundlage. Hier soll es darum gehen, die Hintergründe der beiden methodologisch verwandten Forschungszugänge nachzuzeichnen. Dabei werden zum einen grundlegende Aspekte beider Zugänge vorgestellt, zum anderen werden ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede beleuchtet. Ziel ist es, die Potentiale der Feld- und Interventionsforschung für die Hochschulbildungsforschung nachzuzeichnen, Hinweise zur konkreten Gestaltung kontextsensibler Forschungsdesigns zu geben und Einsatzfelder im Bereich der Hochschuldidaktik zu beleuchten.

Nach dieser Hinführung folgt im zweiten Teil die Vorstellung der beiden Forschungszugänge sowie eine Diskussion ihrer Verbindungslinien. Anschließend wird in Teil drei umrissen, welche methodischen Überlegungen bei der Gestaltung von Feld- oder Interventionsforschungen zu beachten sind. Um zu verdeutlichen, auf welchen Ebenen derlei Studien im Kontext der Hochschullehre angesiedelt sein können, folgt im vierten Teil ein Einblick in realisierte hochschuldidaktische Feld- und Interventionsforschungen. Der Beitrag schließt im fünften Teil mit einem Ausblick zur Bedeutung beider Forschungszugänge für die Hochschuldidaktik.

2 Feld- und Interventionsforschung – Hintergründe, Ziele, Verbindungslinien

In diesem Teil folgt eine kurze Vorstellung beider Forschungszugänge. Zunächst werden Hintergründe und Besonderheiten der Feldforschung eingeführt, dann der Interventionsforschung. Schließlich werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Zugänge skizziert.

2.1 Feldforschung

Die aus der Ethnologie stammende Feldforschung strebt an, die Sinnzusammenhänge und Wirkungsmechanismen einer sozialen Gruppe zu verstehen. Dabei folgt sie der Prämisse, dass soziale Realität erst dadurch erfasst werden kann, wenn man die Regeln kennt, anhand derer die Interaktionen in einem Kontext strukturiert werden. Erst auf Grundlage dieser Innensicht sei man in der Lage, Handlungen, Gesten und Aussagen der Gruppenmitglieder zu interpretieren (Pring, 2015, S. 126). Diese Minimaldefinition deutet bereits an, wie komplex dieser Forschungszugang ist. Einen ersten Einblick in diese Komplexität und ebenso in zwei für die Hochschuldidaktik relevante Spielarten der Feldforschung, bieten die folgenden Ausführungen.

Um kontextsensibel und offen agieren zu können, greift die Feldforschung als ethnographische Forschungspraxis in erster Linie auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung zurück (vgl. Atkinson & Hammersley, 1998; Spittler, 2001; Spradley, 1980). Diese ermöglicht ihr, soziale Phänomene als temporär akzeptiertes Mitglied einer Gruppe

wahrzunehmen und zu hinterfragen (vgl. Campbell & Lassiter, 2015; Cousin, 2009). Im Zuge einer Feldforschung entsteht neues Wissen jedoch nicht durch Beobachtung alleine, sondern vielmehr durch den Kontakt zu und den Austausch mit den Mitgliedern einer sozialen Gruppe: »We study *with* people, rather than making studies *of* them« unterstreicht Ingold (2018, S. 11; Hervorhebungen im Original) und verweist damit auf den Kern der Feldforschung. Denn diese fußt methodologisch auf der Überzeugung, dass Erkenntnisse und neues Wissen kollaborativ erzeugt werden.

Im Kontext der Bildungsforschung wird die Feldforschung inzwischen als eine grundlegende Strategie verstanden, mithilfe derer Schul- und Hochschulrealitäten besser verstanden werden können (vgl. Delamont, 2014; Pabian, 2014). Feldforschung im Bereich der Hochschuldidaktik ist der »fokussierten Ethnographie« zuzuordnen (Knoblauch, 2001), die ihre inhaltliche Ausrichtung weniger über den Fokus auf eine soziale Gruppe als Ganzes, sondern mehr über einen konkreten Anlass, eine Situation oder bestimmte Interaktionsformen erhält (Wolf & Thiersch, 2022, S. 165). Im Gegensatz zur sogenannten »konventionellen Ethnographie« ist sie weniger zeitintensiv als andere Feldforschungen, zeichnet sich dafür allerdings durch eine komprimiertere, zeitlich oft dichte Datenerhebung aus (ebd.). Da die Feldforschung anstrebt, ein Feld möglichst ganzheitlich zu beobachten und zu beschreiben, gilt sie sowohl in der unmittelbaren Durchführung als auch in der Auswertung und Verschriftlichung als ressourcenintensiver Forschungszugang (Wolf & Thiersch, 2022, S. 165).

Unabhängig vom Kontext oder der Größe des zu erforschenden Feldes, birgt die Feldforschung zwei markante Hürden für die beteiligten Forschenden (Pring, 2015, S. 126ff.). Die erste Hürde besteht darin, die gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf ihre Übertragbarkeit kritisch zu hinterfragen. Wenn jede erfahrene Situation, jede Handlung, die beobachtet wurde, sowohl von den Motiven der Beteiligten geleitet wurde als auch durch die Handlungsspielräume, die sie für sich nutzen konnten oder wollten, ist sie dann nicht einmalig? Und wenn sie einmalig ist, welche Schlüsse können wir dann von ihr ableiten? Ein Ausweg aus diesem Dilemma ergibt sich, wenn nicht alleine die Einzigartigkeit einer Situation, sondern auch ihre Vergleichbarkeit zu anderen Situationen betrachtet wird (ebd.; Cohen, Manion & Morrison, 2018, S. 293f.). Wo sind Ähnlichkeiten in den Rahmenbedingungen, den Gruppenzusammensetzungen oder in den Handlungsweisen? Sich sowohl der Einzigartigkeit einer Situation als auch ihrer Ähnlichkeit mit anderen Situationen bewusst zu werden, ist für die Durchführung und Auswertung von Feldforschungen grundlegend.

Die zweite Hürde mahnt die Forschenden zu erkennen und zu reflektieren, dass alles, was sie im Zuge einer Feldforschung wahrnehmen, interpretieren und dokumentieren, durch das eigene Weltverständnis, die eigenen Vorerfahrungen und individuellen Interessen beeinflusst wird und sich dies auch in den verschriftlichten Ergebnissen manifestiert (vgl. Geertz, 1973). Diese Hürde, die im Rahmen der »Writing Culture-Debatte« (Clifford & Marcus, 1986) umfassend diskutiert wurde, kann durch Reflexion und Transparenz überwunden werden. Sich selbst als Teil des Forschungsprozesses zu verstehen und den eigenen Einfluss sowohl auf das Forschungsfeld aus auch die Forschungsergebnisse kontinuierlich zu hinterfragen und zur Diskussion zu stellen, ist somit heute eine – wenn nicht die – zentrale forschungsethische Grundlage jedes Feldforschungsprojektes.

Im Kontext bildungswissenschaftlicher Studien stehen Forschende dabei oft vor der Herausforderung einer »doppelten Distanzierung« (Breidenstein, 2017, S. 15f.). Denn sie bringen nicht nur ihre theoretischen Vorverständnisse in die Forschung ein, sondern haben zudem konkrete Erinnerungen an eigene Erfahrungen in vergleichbaren Bildungskontexten. Diese Vertrautheit mit dem Forschungsfeld zu reflektieren und transparent zu machen, sollte entsprechend auch für hochschuldidaktisch Forschende handlungsleitend sein.

Dies ist besonders der Fall, wenn die Feldforschung in Form einer autoethnographischen Studie realisiert wird (vgl. Chang, 2008). In dieser speziellen Ausprägung ethnographischer Forschungspraxis steht das subjektive Erleben der Forscher:in im Zentrum der Betrachtung und dient als primäre Quelle. Die teilnehmende Beobachtung wird hier ergänzt durch eine strukturierte Selbstbeobachtung. Wahrnehmungen und Erlebnisse werden so gewonnen, reflektiert und beschrieben (vgl. Reinmann, 2019). Anders als in anderen Feldforschungskontexten wird die persönliche Involviertheit nicht als Hürde verstanden, sondern vielmehr als einzigartiger Zugang, der es Forschenden erlaubt, auch jene Aspekte eines sozialen Phänomens zu erfassen, die erst durch die eigenen Erfahrungen erkennbar werden. Die Autoethnographie greift hierbei auf die Überzeugung zurück, dass das emotionale Erleben im Forschen einen epistemischen Wert für den Erkenntnisgewinn als Ganzes haben kann, beispielsweise als Werkzeug, um bislang gewonnene Daten zu verdichten (Stodulka, 2014). Im Kontext der Hochschulbildungsforschung werden die Potentiale der Selbstbezüglichkeit, die die Autoethnographie bietet, inzwischen immer häufiger genutzt, um sowohl die hochschuldidaktische als auch die Lehrpraxis zu hinterfragen (vgl. Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Reinmann & Schmohl, 2016).

Durch ihre Kontextbezogenheit ist die Feldforschung als Forschungszugang zudem äußert vielseitig. Diese Vielseitigkeit zeigt sich auch in der »virtuellen Ethnographie« (vgl. Cohen et al., 2018, S. 299f.). Diese, insbesondere durch die Arbeiten von Hine (2015) sowie Pink und Kolleg:innen (2016) geprägte Spielart, lädt dazu ein, soziale Phänomene im Kontext der Digitalität mithilfe der Feldforschung zu betrachten. Die sogenannte Netnographie (Hine, 2015, S. 43) geht davon aus, dass das Internet sowohl als Ort als auch als Tool und ebenso als Ausprägung individueller Selbstkonzepte verstanden werden kann. Der Handlungsrahmen des sozialen Miteinanders wird im digitalen Raum neu und aktiv miteinander erschaffen und stellt so einen besonderen Feldzugang für ethnographische Studien dar. Dieser Zugang muss sich nicht auf den digitalen Raum beschränken, sondern kann als hybride Ethnographie ebenso die sozialen Prozesse erforschen, die gleichermaßen in einer virtuellen als auch in einer physischen Umgebung gelebt werden (Przybylski, 2021). Gerade im Zuge der zahlreichen Formate und Erfahrungen zum Lehren und Lernen im digitalen Raum stellt diese Spielart der Feldforschung für die hochschuldidaktische Forschungspraxis eine Chance dar.

Die Anpassungsfähigkeit der Feldforschung ermöglicht der Hochschuldidaktik, die Handlungskontexte, in denen akademisches Lernen und Lehren realisiert wird, gemeinsam mit den dort handelnden Personen zu ergründen. Eine Eigenschaft, die sie mit der Interventionsforschung teilt.

2.2 Interventionsforschung

Ebenso wie die Feldforschung gilt die Interventionsforschung als partizipativer Zugang, der Forschungsprozesse im weitesten Sinne nicht *über*, sondern *mit* sozialen Gruppen realisiert. Im Zentrum liegt hierbei der Fokus auf der Entwicklung und/oder Überprüfung sinnvoller Interventionen in einem spezifischen Kontext.

Als Interventionen werden Maßnahmen verstanden, mit denen in einen laufenden Prozess eingegriffen und aufgrund derer Veränderungen hervorgerufen werden (Hübner & Ukowitz, 2019, S. 19; Leutner, 2013, S. 17). Interventionen im Bildungskontext sind als lehr-lernbezogene Handlungen zu verstehen, die eine Lehrperson von sich aus nicht realisiert hätte, jedoch in Abstimmung mit einer außenstehenden Person als sinnvoll identifiziert, gemeinsam entwickelt, implementiert und hinsichtlich ihrer Wirkung hinterfragt (Evens, Elen & Depaepe, 2015, p. 2 referring to Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Einer solchen Intervention sollte stets eine Bestandsaufnahme vorausgehen, in der die sinngebenden Strukturen und Regeln eines Praxisfelds erfasst werden und Rückschlüsse auf das Veränderungspotential des Kontextes ermöglichen.

Grundsätzlich werden innerhalb der Interventionsforschung zwei Spielarten unterschieden. Die eine beschreibt Forschungsprojekte, die die Qualität untersuchen, die ein Interventionsdesign in einem bestimmten Kontext hatte. Diese Spielart findet sich häufig in Studien, in denen mit einer Kontroll- und einer Treatmentgruppe gearbeitet wird und die mögliche Unterschiede zwischen beiden in Verbindung zur eingesetzten Intervention thematisieren. Diese Studien, die in methodologischer Nähe zur Psychologie realisierten werden (vgl. auch Mörth, Paridon, Enders & Ulrich, in diesem Band), zielen in erster Linie darauf ab, die Wirkung einer Intervention zu beforschen. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der anderen Spielart um Studien, die zunächst anstreben, im Prozess der Forschung eine Intervention zu entwickeln und zu realisieren (Lerchster, 2012, S. 9). Es ist diese Spielart, die verstärkt auf Hypothesenbildung abzielt, statt auf Hypothesenüberprüfung, auf die in diesem Beitrag der Fokus gerichtet wird.

Derartige Interventionsforschungen arbeiten in der Regel transdisziplinär (Lerchster, 2012, S. 12). Grund hierfür ist ihr Anspruch, die zu entwerfenden Interventionen und die damit einhergehenden Forschungsfragen und -designs in enger Abstimmung mit jenen zu entwickeln, die im zu erforschenden System ansässig sind und dort alltäglich handeln. Ein derlei transdisziplinärer Ansatz, in dem mehrdimensionale Fragestellungen von einer disziplinenübergreifenden Gruppe entwickelt werden, ist im Kontext der Hochschulbildungsforschung nicht unüblich. Zwei bekannte Forschungszugänge, die eng mit der Interventionsforschung verknüpft sind und in der hochschuldidaktischen Landschaft Anwendung finden, sind die Aktionsforschung (vgl. auch Gottschalk, in diesem Band) und die Design Based Research (vgl. auch Reinmann, in diesem Band). Zu beiden finden sich inzwischen vielfältige Studien, die ihren Nutzen für das Verstehen und die Gestaltung akademischer Lehr-Lernprozesse belegen (vgl. Langemeyer, 2020; Sharma & McShane, 2008; Willcoxson, 1994).

Die Interventionsforschung, ebenso wie die genannten verwandten Ansätze, verstehen sich als Prozesswissenschaften und ordnen sich der qualitativen Sozialforschung zu (Lerchster, 2012, S. 26). Obwohl sich die Interventionsforschung methodisch und methodologisch vorrangig auf beobachtende Zugänge sowie verschiedene Formen des In-

terviews beruft, greift sie je nach Veränderungsanliegen zum Teil auch auf quantitative Methoden zurück. Ein besonderer Teil des Forschungsprozesses ist hier, dass die Ergebnisse einer Intervention in »Rückkopplungsveranstaltungen« (Krainer & Lerchster, 2012, S. 13) regelmäßig vorgestellt und mit den Beteiligten reflektiert werden, sodass im Gespräch nächste Schritte und weiterführende Handlungen durchdacht werden können.

Ausgehend von diesem Anspruch versteht sich die Interventionsforschung als partizipativ. Sie sucht stets nach Wegen, die Menschen im Untersuchungsfeld auf die eine oder andere Art zu beteiligen. Partizipation als Leitmotiv des Forschungsprozesses zu nutzen, kann sich für die beteiligten Forschenden dadurch als herausfordernd erweisen, dass die eigenen Rollen sich aufgrund der vielfältigen Ebenen im Forschungsdesign als komplexes Bündel darstellen, das stets in Relation zu den Rollen der anderen Beteiligten geplant und reflektiert werden sollte. Ein fundamentaler Schritt hierfür ist der Prozess der Selbstaufklärung, den Lerchster & Heintel (2019, S. 48) wie folgt beschreiben:

> »Der Interventionsforschungsprozess beginnt bei der vorliegenden Alltagserfahrung, bei allem vorhandenen expliziten und impliziten Wissen, bei den Interessen, den mit ihnen verbundenen Emotionen etc. und endet im Begreifen derselben, wozu auch das Wissen um den Bedeutungsgehalt seiner einzelnen Bestandteile gehört. Wir nennen dieses Vorgehen Selbstaufklärung. Letztere wiederum ist Voraussetzung für bewusst getroffene oder zu treffende Entscheidungen […].«

Der Interventionsforschung kann als Forschungszugang, der auf gemeinschaftlich initiierte und reflektierte Veränderung ausgerichtet ist, eine Art Vermittlungsposition zwischen dem Handeln als Forschende und dem Handeln als Mitglieder eines sozialen Kontextes zugeschrieben werden (Hübner & Ukowitz, 2019, S. 18). Ihr Potential für die hochschuldidaktische Forschung, die auf das Verstehen und Gestalten des akademischen Lehrens und Lernens ausgerichtet ist, wird hier sichtbar.

2.3 Verbindungslinien zwischen Feld- und Interventionsforschung

Zunächst offenbaren sich zwei markante Unterschiede zwischen der Feldforschung und der Interventionsforschung. Einer dieser Unterschiede ist, dass die Zielsetzung der Interventionsforschung über das gemeinschaftliche Verstehen einer Situation hinausreicht. Sie strebt zudem an, die Situation zu verändern und diese Veränderung (kollaborativ) zu begleiten und mitunter zu überprüfen (vgl. Cousin, 2009; Lerchster, 2012; Leutner, 2013). Durch dieses Bestreben ergibt sich der zweite markante Unterschied. Denn die Interventionsforschung verläuft nicht linear, sondern spiralförmig (Cousin, 2009, S. 156f.). Nach einer ersten Datensammlung und Analyse folgt die gemeinschaftliche Entwicklung von Handlungsideen und -strategien, um konkrete Aktionen abzuleiten. Die Qualität dieser neu entwickelten Interventionen wird sodann erneut forschend begleitet und anschließend im Austausch ausgewertet.

Neben diesen Unterschieden, die sich insbesondere in der Reichweite der Zielsetzung beider Forschungszugänge abbilden, gibt es zwei klar erkennbare Gemeinsamkeiten zwischen der Feldforschung und der Interventionsforschung:

- Beide streben an, die Sinnzusammenhänge und Wirkungsmechanismen sozialer Handlungen innerhalb eines Kontextes zu erfassen und nachzuvollziehen.
- Beide können dem Bereich der transformativen Forschungszugängen (Cousin, 2009, S. 154) zugeordnet werden, da sie darauf abzielen, neue Erkenntnisse gemeinschaftlich und im Austausch mit den involvierten Mitgliedern der sozialen Gruppe sowie der Forschung zu generieren.

Eine erste Orientierung, um ein solches partizipatives Forschungsdesign im Bildungskontext zu realisieren, bietet der folgende Abschnitt.

3 Feld- und Interventionsforschung planen und durchführen

Die Feldforschung und ebenso die Interventionsforschung unterscheiden sich dank ihrer auf gemeinsames Verstehen ausgerichteten Vorgehensweise von vielen anderen Forschungszugängen, die im Bereich der Hochschulbildungsforschung zum Einsatz kommen (vgl. Wilson, 1977). Im Folgenden wird dies anhand zweier Aspekte, die bei der Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Feld- oder Interventionsforschungen beachtet werden sollten, verdeutlicht. Diese Aspekte betreffen die Methodenwahl sowie die Forschungsethik.

3.1 Forschungsethische Aspekte

Um forschende Prozesse des gemeinsamen Verstehens transparent und entlang wissenschaftlicher Qualitätskriterien zu realisieren, gilt es, sich bereits in der Vorbereitung mit der eigenen Positioniertheit auseinanderzusetzen. Welche Vorannahmen bringe ich in die Forschung ein? In welcher Beziehung stehe ich zu den beteiligten Personen? Welche Rollen übernehme ich im Zuge des Forschungsprozesses? Von welchen Werten bin ich dabei geleitet? Derlei reflexive Fragen dienen dazu, dem Anspruch an »wissenschaftliche Reflexivität« (Bourdieu & Wacquant, 2013) gerecht zu werden, das eigene Vorwissen über den zu beforschenden Bildungskontext zu hinterfragen und die damit verbundenen epistemologischen Überzeugungen zu reflektieren (vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021; Tuula, Holland & Lahelma, 2014). Eine solche Standortbestimmung sollte Ausgangspunkt jeder Durchführung einer hochschuldidaktischen Studie sein, da sie hilft, den »Spagat zwischen Kontextbezogenheit […] einerseits und wissenschaftlicher Fundiertheit andererseits […]« (Jenert, 2019, S. 164) zu bewältigen.

Ergänzend zu diesen Überlegungen zur eigenen Positioniertheit sollte zu Beginn einer hochschuldidaktischen Feld- oder Interventionsforschung hinterfragt werden, welche Erkenntnisse man zu gewinnen erhofft und welchen Wert diese für andere Kontexte haben können. Insbesondere, da davon auszugehen ist, dass erlebte Situationen in formalen Lehr-Lernsettings einzigartig sind und so ein Anspruch an Wiederholbarkeit, wie er an quantitative Studien gerichtet wird, nicht gegeben ist (Winter, 2011, Absatz 7f.). Da es schwerfallen kann, nicht doch vermeintlich allgemeingültige Aussagen auf Basis der wahrgenommenen Handlungsstrukturen oder der dahinterliegenden Mechanismen zu treffen, ist es hilfreich, bereits im Vorfeld zu erkennen, wann eine Übertragbarkeit mög-

lich ist und was sie einschränkt. Eine solche Einschränkung ergibt sich beispielsweise dadurch, dass das gewählte Forschungsfeld nicht starr ist, sondern vielmehr erst im Zuge der Interaktionen aller Beteiligten konstruiert wird. Das, was Grundlage der Datenerhebung ist, ist einem Aushandlungsprozess gleichzusetzen, der durch die jeweils situativ Beteiligten und ihre Motive geprägt und somit stets einzigartig ist.

In kontextsensiblen Forschungszugängen wie der Feld- und Interventionsforschung empfiehlt es sich daher, individuelle forschungsethische Leitlinien zu formulieren, die wie folgt aussehen können:

- Ich bin mir meiner eigenen Bezüge zum Forschungsfeld bewusst und integriere dieses Wissen reflexiv in meine Forschungspraxis.
- Ich bin mir der Einzigartigkeit meines Forschungsfeldes bewusst und respektiere die Perspektiven, denen ich begegne.
- Ich kenne die verschiedenen Rollen, die ich im Laufe des Forschungsprozesses einnehme, und beachte, dass diese durch meine Beziehung zu den Beteiligten im Feld beeinflusst sein können.

Leitlinien wie diese können nicht nur als Orientierung für das eigene Handeln dienen, sie können auch im Forschungsprozess – und insbesondere im Falle der Interventionsforschung – mit den Beteiligten besprochen und reflektiert werden. Dies ist für Hochschuldidaktiker:innen zentral, da sie als Forschende stets zu einem gewissen Maße Selbstbeforschung betreiben (vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021; Reinmann, 2019); im Forschen müssen sie ihre verschiedenen Perspektiven und die damit verbundenen Interessen vereinen und sollten dies entsprechend reflektieren.

3.2 Methodische Aspekte

Sowohl die Feldforschung als auch die Interventionsforschung zeichnen sich durch ihre Methodenpluralität aus, die sie in erster Linie aus dem Umfeld der qualitativen Sozialforschung beziehen (vgl. Campbell & Lassiter, 2015; Krainer & Lerchster, 2012). Meist arbeiten sie mit einer Kombination von Interviews und Beobachtungen sowie der Dokumentation ihrer Erfahrungen in Form von (handschriftlichen) Feldnotizen und Ton- und Bildaufzeichnungen. Nowotny & Knorr (1975, S. 97) schlagen vor, die verschiedenen Möglichkeiten der Datenerhebung hinsichtlich des Grades ihrer Strukturiertheit sowie der Rahmenbedingungen ihrer Erhebung zu unterteilen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Möglichkeiten der Datenerhebung nach Nowotny & Knorr (1975, S. 97)

	unstrukturiert	**strukturiert**
direkt, nicht verbal	teilnehmende Beobachtung	systematische Beobachtung, Feldnotiz
direkt, verbal	Befragung von Informant:innen	Interview, schriftliche Befragung
indirekt	schriftliche oder visuelle Quellen	systematisch erhobene Daten

Drei methodische Elemente, die sowohl in der Feld- als auch der Interventionsforschung grundlegend sind, stelle ich im Folgenden vor: die Beobachtung, die Dokumentation und das ethnographische Interview.

Die Beobachtung als zielgerichtete und systematische Forschungsmethode der Datenerhebung kann unterschiedliche Ausprägungen haben (vgl. Döring & Bortz, 2016), die der Hochschuldidaktik dank der dort eingesetzten Hospitationsformate weitestgehend vertraut sind. Sie kann sowohl selektiv als auch offen gestaltet werden und sich hinsichtlich des Grades der Involviertheit der Forschenden unterscheiden. Es gibt die teilnehmende und die nicht-teilnehmende Beobachtung; während erstere unterteilt werden kann in ein aktives und passives Teilnehmen, kann letztere sowohl offen als auch verdeckt erfolgen (Cousin, 2009, S. 119; Döring & Bortz, 2016, S. 329). Durch ihre Nähe zum hochschuldidaktischen Alltag, ist ihr Einsatz in der hochschuldidaktischen Forschung gleichermaßen unkompliziert wie auch sinnvoll. Jedoch gilt es, den Wechsel in eine forschende Perspektive hier gezielt zu planen. Grundsätzlich ist die Beobachtung in Feld- und Interventionsforschungen der Ausgangspunkt, um sich dem zu untersuchenden Kontext zu nähern und um ihn verstehen zu lernen.

Dieses Verstehen kann sowohl durch unstrukturierte Befragungen entstehen als auch durch (teil)strukturierte Interviews. Eine besondere und auf gemeinsame Wissensproduktion ausgerichtete Interview-Variante ist die des ethnographischen Interviews. Im ethnographischen Interview haben die Interviewten die Möglichkeit, sowohl die Fragen, die besprochen werden, als auch mitunter den Fokus des Interviews in Gänze durch ihre jeweiligen Perspektiven zu lenken (Heyl, 2014, S. 369f.). Diese Offenheit ist in der Zielsetzung dieser Interview-Variante begründet (ebd.; Spradley, 1979). Hier soll im Dialog Bedeutung erschaffen werden. Voraussetzung dafür ist das gegenseitige Nachvollziehen der jeweiligen Perspektiven sowie ein Bewusstsein dafür, dass alles Wissen, das im Rahmen eines solchen Interviews verhandelt wird, durch die Beteiligten konstruiert wurde. Erneut zeigt sich die Nähe zum professionellen hochschuldidaktischen Alltag. Ähnlich den Auswertungsgesprächen eines Lehrbesuchs, wird hier im Austausch rekonstruiert, wie ein soziales Phänomen in der Lehre oder im Lernen zu begreifen ist, was ihm zugrunde liegt, worauf es abzielen soll und welche unterschiedlichen Lesarten es hier geben kann. Der diskursive Charakter des ethnographischen Interviews kann neben der Beobachtung als weiterer wichtiger Baustein verstanden werden, um im Kontext Hochschuldidaktik eine Feld- oder Interventionsforschung zu realisieren.

Die gewonnenen Einblicke aus Beobachtungen und Interviews gilt es möglichst zeitnah festzuhalten, daher erfolgt die Dokumentation des Erlebten parallel zum Erkunden des Feldes, eine Beobachtung begleitend oder zeitnah zur Teilnahme an einer Situation (Emerson, Fretz & Shaw, 2014, S. 356). Die Dokumentation – oft als Feldnotiz bezeichnet – kann unterschiedliche Ausprägungen haben: von mentalen Notizen über ausformulierte Beschreibungen bis hin zu strukturierten Beobachtungsnotizen und ersten Analysen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 341; Emerson, Fretz & Shaw, 2011, S. 29f.). In der Regel sind Feldnotizen selektiv. Sie dienen dazu, das Erlebte zu ordnen, wahrgenommene Handlungen oder Interaktionen zu beschreiben oder eigene Bezüge oder Reaktionen zu reflektieren. Ob sie per Hand oder digital, geschrieben oder gesprochen oder durch Skizzen oder Aufnahmen gestützt erfolgen, entscheiden die Forschenden individuell und in Relation zu den Gegebenheiten im Forschungsfeld sowie der geplanten weiteren Ver-

wendung der Daten. Für die hochschuldidaktische Forschung heißt das, flexibel und den Rahmenbedingungen angepasst handeln zu können, was bei der Vielfalt der unterschiedlichen Handlungskontexte der Hochschuldidaktik ein klarer Vorteil ist. Unabhängig davon, wann und wie Feldnotizen und andere Artefakte im Zuge der Forschung gesammelt werden, die so entstehende Dokumentation bildet die zentrale Datengrundlage für beide Forschungszugänge; für die Interventionsforschung hat sie zudem die Funktion, dass sie als Grundlage dafür dienen kann, in den Rückkopplungsveranstaltungen mit den Beteiligten eines Projektes zu konkreten, zum Teil gemeinsam erlebten Situationen in Austausch zu kommen.

Die methodische Vielfalt, mit der in der Feldforschung und der Interventionsforschung gearbeitet werden kann, spiegelt sich auch in den Themen wider, die mithilfe dieser Zugänge in der Hochschuldidaktik beforscht werden (können).

4 Einsatzfelder im Bereich hochschuldidaktischer (Forschungs-)Praxis

Systematisieren lässt sich diese Vielzahl über die verschiedenen Ebenen, die für die Hochschuldidaktik ein Forschungsfeld darstellen können. Diese lassen sich in Anlehnung an Cousin (2009, S. 110) wie folgt unterteilen:

- *Studien auf der Mikroebene – Ebene einzelner Veranstaltungen*. Hier stehen konkrete Lehr-Lernumgebungen im Fokus. Diese können sowohl Lehrveranstaltungen als auch Workshops, Beratungen oder Prüfungen sein und so neben Formaten aus dem direkten Lehrkontext auch Formate hochschuldidaktischer Arbeit erforschen.
- *Studien auf der Mesoebene – Ebene teilgruppen- und themenspezifischer Kontexte*. In diesem Bereich werden Fragen verfolgt, die spezifische Settings oder Gruppen betreffen, die jedoch nicht disziplinär oder personengebunden sein müssen. Hier können beispielsweise Studiengänge oder Weiterbildungsprogramme sowie wiederkehrende Veranstaltungen wie Konferenzen oder ein Tag der Lehre in den Blick genommen werden.
- *Studien auf der Makroebene – übergeordnete Ebene*. Diese fokussieren beispielsweise die jeweilige Ausprägung der akademischen Kultur in einem Feld. Sie kann aber auch disziplinen- oder fakultätsspezifische Fragen verfolgen oder die Rahmenbedingungen und Handlungsmechanismen einer Hochschule betrachten. Der Fokus ist hier entsprechend weit angelegt.

Beispiele zu allen drei Ebenen sollen helfen, ihre jeweilige Verortung besser zu greifen und gleichzeitig einen Einblick in bereits gewonnene Erkenntnisse durch Feld- und Interventionsforschungen im Kontext der Hochschuldidaktik zu geben. Obwohl die Vielzahl bereits realisierter Studien auf der Mikroebene anzusiedeln ist, gibt es auch auf der Meso- und Makroebene beachtenswerte Ansätze.

4.1 Ebene einzelner Veranstaltungen – Mikroebene

Feldforschungen, die auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen durchgeführt werden, werden als mikroethnographische Studien bezeichnet (vgl. Garcez, 1997; Tuula et al., 2014). Diese zielen darauf ab, soziale Prozesse und Interaktionen zu ergründen und Einblicke in die dahinterliegenden Strukturen oder Handlungsmotive der Beteiligten zu erhalten. Derlei Feldforschungen sind zumeist in einem Veranstaltungssetting verortet, das neben den individuellen Interessen der Beteiligten ebenso von »fachspezifischen wie auch von fachübergreifenden Handlungsstrukturen« (Münst, 2004, S. 99) geprägt ist. Um diese Handlungsstrukturen zu erkennen, ist die eigene Teilnahme an der Veranstaltung – ob in einem teilnehmenden oder nicht-teilnehmenden Modus – grundlegend.

Ein Beispiel für eine solche Feldforschung stammt aus dem Bereich der Dekolonisierung der Hochschullehre. Durch teilnehmende Beobachtung wurde hier in einem geisteswissenschaftlichen Masterseminar der Einsatz eines noch unbekannten didaktischen Zugangs begleitet und hinterfragt. Für den epistemologisch herausfordernden Zugang der postkolonialen Pädagogik konnte so mittels Feldforschung belegt werden, welche Hürden für Lehrende und Studierende mit einem solchen Zugang verbunden sein können, um darauf basierend Vorgehensweisen vorzustellen, die im konkreten Setting dabei geholfen haben, die entstandenen Unsicherheiten zu bewältigen (Thielsch, 2020).

Durch Feldforschung gewonnene Einblicke in akademische Lehr-Lern-Realitäten können auch als Grundlage für weiterführende Forschung dienen. Dies zeigt das zweite Beispiel, in dem von Ternes et al. (2022) autoethnographische Stories ausgewertet wurden, die von den Erfahrungen von Lehrenden zu Beginn der Corona-Pandemie berichten. Auf Basis dieser Weiternutzung des ethnographischen Materials konnte nachgezeichnet werden, in welchen Situationen das ungewohnte Lehren und Lernen auf Distanz zu einer verstärkten Studierendenorientierung in der Lehrgestaltung führte (ebd.).

Auch aus dem Bereich der Interventionsforschung finden sich veranstaltungsbezogene Beispiele. Solche Studien werden oft dadurch initiiert, dass Lehrende eine Frage zu ihrer eigenen Lehre (für sich) klären wollen (Bock & Heiny, 2019, S. 191). Der Ausgangspunkt hierfür kann beispielsweise in einer Irritation liegen, die sich aus den Rückmeldungen in einer Lehrevaluation ergeben und die eine Lehrperson veranlasst, sich an die Hochschuldidaktik zu wenden, um die Hintergründe der Rückmeldung zu klären. Die somit beginnende Aktionsforschung bringt Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen zusammen. Gemeinsam definieren sie Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen und arbeiten im Prozess partizipativ, wie beispielsweise in der von Bergande und Frölich-Steffen (2020) präsentierten Studie, um im Kontext eines Programmierkurses die Lehre diversitätssensibler zu gestalten.

Studien auf der Mikroebene sind für die Hochschuldidaktik auch dadurch bedeutsam, dass hier die forschende Handlung mit der gezielten Förderung individueller Lehrkompetenzentwicklung zusammenfällt. Durch das (gemeinsame) Vorbereiten und Durchführen einer Forschung wird bei den beteiligten Lehrenden die Reflexion der eigenen Lehrpraktiken, ihrer Hintergründe und Kontexte angeregt und so ein grundlegendes Element ihrer Kompetenzentwicklung adressiert. In Verbindung hierzu argumentieren Kember und Gow (1992) und Macdonald (2002), dass die gemeinsame

Entwicklung von Interventionen die Reflexion der eigenen Lehrhandlungen fördert und so als Instrument akademischer Lehrkompetenzentwicklung genutzt werden kann. Auch die an vielen Hochschulstandorten in das hochschuldidaktische Programm integrierten Lehrforschungsprojekte, die im Sinne eines scholarship of teaching and learning (vgl. Boyer, 1990; Huber, 2014) umgesetzt werden, sind hierfür ein prominentes Beispiel (vgl. auch Arnold, Vöing & Reisas, in diesem Band).

4.2 Ebene teilgruppen- oder themenspezifischer Kontexte – Mesoebene

Soziale Phänomene der Hochschulwelt auf der Mesoebene zu erforschen ist im Vergleich zu veranstaltungsbezogenen Studien auf der Mikroebene komplexer und zeitaufwendiger, da es die Begleitung mehrerer Gruppen eines Kontextes verlangt. Die Beobachtungen und Informationen aus allen Gruppen gilt es dann zu verbinden, um daraus jene Strukturen zu ermitteln, die das Handeln aller Gruppen leiteten oder beeinflussten.

Wertvolle Einblicke für die Hochschuldidaktik wurden so beispielsweise im Bereich der Internationalisierung gewonnen. Dort wurde erforscht, welche Bedarfe interkulturelle Studiengruppen haben (Schröer & Bettmann, 2017) oder welchen Herausforderungen sich Lehrende in internationalen Lehrkontexten gegenübersehen (Otten & Scheitza, 2015). Derlei Studien haben geholfen zu verstehen, welche sozialen und kommunikativen Faktoren das Lehr- oder Lernverhalten der Beteiligten beeinflussen und wodurch hier Missverständnisse entstehen können. Ethnographischen Studien im Bildungskontext ist zudem zu verdanken, dass wir inzwischen von der Existenz des sogenannten »verborgenen Curriculums« wissen und so für mögliche Erwartungsdiskrepanzen im Lehren sensibilisiert sind (Delamont, 2014).

Weitere Beispiele auf der Mesoebene stammen aus dem Feld der digitalen Lehre und geben hier Einblicke in die Anforderungen des Lehrens und Lernens in virtuellen Settings (vgl. Jensen, Bearman, Boud & Konradsen, 2022). Ein Beispiel hierfür ist die kollaborative Autoethnographie des Lehrens während der Corona-Pandemie der Autor:innengruppe AEDiL (2021), die offenbarte, wodurch bei Lehrenden, Studierenden, aber auch Hochschuldidaktiker:innen im Zuge der Umstellung auf Distanzlehre Unsicherheiten entstanden und welche individuellen Lösungsstrategien hier entwickelt wurden.

Auf der Mesoebene sind zudem jene Forschungsprojekte anzusiedeln, die das Lernen und Lehren auf Studiengangsebene in den Blick nehmen oder die Handlungs- und Kommunikationsstrukturen in hochschuldidaktischen Programmen untersuchen.

4.3 Übergeordnete Ebenen – Makroebene

Studien auf der Makroebene stehen vor den gleichen Herausforderungen wie Studien auf der Mesoebene, nur, dass sich hier der Bezugsrahmen erweitert. Wie kann man die Kultur einer Hochschule erfassen? Wie die handlungsleitenden Werte innerhalb einer Disziplin? Eine solche Studie zu realisieren braucht Zeit und Ressourcen und im besten Fall ein Modell, das bei der Annäherung an die Vielzahl der sozialen Phänomene hilft (vgl. Kuh & Whitt, 1988). Der Hochschuldidaktik können derlei Studien wertvolle Einblicke geben, da sie Informationen zu Querschnittsthemen ganzer Gruppen bereithalten.

Ein Beispiel dafür stellen Forschungen zu den Eigenheiten im Lehren und Lernen einzelner Disziplinen dar. So konnte eine Studie auf Basis einer umfangreichen Feldforschung belegen, inwiefern die Zuschreibung von Geschlecht in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehrkontexten mit einer Hierarchisierung der beteiligten Lehrenden und Studierenden einhergehen kann (Münst, 2008). Die Mechanismen, die dies ermöglichen, wurden sichtbar gemacht und können nun in ihrer Entstehung hinterfragt und aufgebrochen werden. Ein anderes Beispiel ist die viel zitierte Arbeit von Becher und Trowler (2001) zu den Besonderheiten und Verbindungen verschiedener fachdisziplinärer Gruppen, die maßgeblich verdeutlicht, inwiefern im Hochschulkontext das Lehr- und Lernhandeln durch gruppenspezifische Symboliken und Strukturen ausgehandelt und organisiert wird.

Auch wenn Interventionsforschungen auf dieser Ebene nur schwer möglich sind, bietet die Feldforschung der Hochschuldidaktik hier einen Zugang, um die Rahmungen des Lehrens und Lernens an einer Hochschule oder einer Disziplin besser nachzuvollziehen, und ermöglicht so, gemeinsam mit den dort handelnden Personen in produktiven Austausch zur Lehr- und Studiengestaltung zu kommen.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass sowohl die Feldforschung als auch die Interventionsforschung das Forschungshandeln der Hochschuldidaktik durch ihren unmittelbaren Zugang zum Lehr-Lernkontext und seinen Rahmenbedingungen bereichern kann. Die in ihnen angelegte Teilnahme und Teilhabe in einem konkreten Feld – sei es in einer zeitlich begrenzten Veranstaltung oder auch innerhalb eines Studienganges, eines Faches oder einer Hochschule – ermöglicht Forschenden einen Zugang zur gleichen Realität, die auch Lehrende, Studierende oder alle anderen an der Lehre beteiligten Personen erleben. Eine Eigenschaft, die den hochschuldidaktischen Anspruch an die Praxisbezogenheit wie kaum ein anderer Forschungszugang zu erreichen hilft.

Derlei Forschungsansätze, die auf Verstehen abzielen, erfahren bedauerlicherweise nicht immer die Beachtung, die sie verdienen (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Und das, obschon ihr Wert für das Erkennen und Nachvollziehen sozialer Phänomene im Kontext des akademischen Lehrens und Lernens – wie oben skizziert wurde – reichhaltig ist und kaum bestritten werden kann (Scholkmann, 2017, S. 7). Vor dem Hintergrund der sich rasant wandelnden Realität, in der Hochschulbildungsprozesse heute geplant und realisiert werden müssen, ist jedoch anzunehmen, dass Forschungszugänge wie die Feld- und Interventionsforschung in Zukunft immer größere Bedeutung für die Hochschuldidaktik haben werden. Bereits heute zeigt sich, dass Studien im Feld der Digitalisierung, der Internationalisierung und Diversitätsorientierung die Vorteile kontextbezogener Forschungszugänge nutzen, um die komplexen sozialen Prozesse, die mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen einhergehen, zu entschlüsseln.

Die Hochschuldidaktik sollte jedoch darauf achten, bei der Anwendung einer der beiden Forschungszugänge nicht jene Fehlkonzepte zu bedienen, die andere Disziplinen inzwischen kritisch reflektiert und für sich überwunden haben. Insbesondere ist das Konstruieren einer vermeintlichen Dichotomie zwischen Forschenden und Erforschten,

zwischen »uns« und »denen«, zwischen dem »Eigenen« und dem »Fremden« zu vermeiden. Die Ethnologie, die wohl die umfangreichste – und sicher auch umstrittenste – Beziehung zur Feldforschung und ihren verwandten Zugängen hat, brauchte Jahrzehnte, um die künstliche Distanz und die dadurch erschaffene Hierarchie im Forschen zu überwinden (und kämpft mitunter noch heute damit). Hier sollte die Hochschuldidaktik Obacht walten lassen und vielmehr selbstbewusst die sie leitenden Ziele als Orientierung nutzen, um Studien zu gestalten, die ein gemeinsames Verstehen ohne künstliche Abgrenzungen voneinander anstreben. Schließlich geht es der Hochschuldidaktik darum, sich über die vielfältige Praxis des akademischen Lehrens und Lernens zu verständigen (Scharlau, 2019) und zunächst die Fragen kennenzulernen und zu verstehen, auf die im Lehren in einem spezifischen Kontext nach Antworten gesucht wird (Rhein, 2013). Egal, ob diese Fragen eine konkrete Veranstaltung betreffen oder für eine Disziplin oder Hochschule allgemein gelten: sie zu erfassen braucht stets eine Verbindung zum jeweiligen Kontext und den Austausch mit denen, die gewohnt sind, in ihm zu handeln.

Literatur

Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and Participant Observation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (S. 248–261). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Autor:innengruppe AEDiL. (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie.* Bielefeld: wbv Media.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.

Bergande, B. & Fröhlich-Steffen, S. (2020). Vielfalt in der einführenden Programmierung kompetent begegnen – eine gendersensible didaktische Intervention. *die hochschullehre*, 6, 325–337. https://doi.org/10.3278/HSL2019W

Bock, S. & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 185–205). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2013). *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 9–20. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02

Campbell, E. & Lassiter, L.E. (2015). *Doing ethnography today: Theories, methods, exercises*. Chichester, West Sussex; Malen, MA: Wiley-Blackwell.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press.

Clifford, J. & Marcus, G.E. (Hg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London New York: Routledge.

Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches.* London; New York: Routledge.

Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education: Achievements and agendas*. Los Angeles: SAGE.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 321–577). Berlin; Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2014). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 352–368). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.

Evens, M., Elen, J. & Depaepe, F. (2015). Developing Pedagogical Content Knowledge: Lessons Learned from Intervention Studies. *Education Research International*, 2015. https://doi.org/10.1155/2015/790417

Garcez, P.M. (1997). Microethnography. In N.H. Hornberger & D. Corson (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 187–196). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_18

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *The Interpretation of Culture* (S. 3–30). New York: Basic Books.

Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136. https://doi.org/10.3102/00346543066002099

Heyl, B.S. (2014). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 369–383). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. London: Routledge.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (2014). Scholarship of teaching and learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, M.P. Vogel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: wbv Media.

Hübner, R. & Ukowitz, M. (2019). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.

Ingold, T. (2018). *Anthropology: Why it matters*. Medford: Polity Press.

Jenert, T. (2019). ›Messy Research‹. Methodologische Herausforderungen der Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldi-*

daktik (S. 149–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2

Jensen, L.X., Bearman, M., Boud, D. & Konradsen, F. (2022). Digital ethnography in higher education teaching and learning – A methodological review. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4

Kember, D. & Gow, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, 23(3), 297–310. https://doi.org/10.1007/BF00145018

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.

Kordts-Freudinger, R. & Kenneweg, A.C. (2021). Forschung in der Hochschuldidaktik. Forschung für die Praxis und Forschung aus der Praxis. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 393–406). Bielefeld: wbv.

Krainer, L. & Lerchster, R.E. (2012). Interventionsforschung: Paradigmen, Methoden, Reflexionen. In R.E. Lerchster & L. Krainer (Hg.), *Interventionsforschung. Bd. 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 9–19). Wiesbaden: Springer.

Kuh, G.D. & Whitt, E.J. (1988). *The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.

Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. In A. Werner, T. Brinker, A. Spiekermann, M. Merkt & B. Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 53–63). Bielefeld: wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004665w006

Lerchster, R.E. (2012). Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In L. Krainer & R.E. Lerchster (Hg.), *Interventionsforschung. Band 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 23–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19113-3

Lerchster, R.E. & Heintel, P. (2019). Interventionsforschung in ihrer Beziehung zur Transzendentalphilosophie. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung* (S. 27–58). Wiesbaden: Springer.

Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In R. Weiß (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17–28). Bielefeld: Bertelsmann.

Macdonald, R. (2002). Educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education. In R. Macdonald & J. Wisdom (Hg.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (S. 3–13). London; Sterling, VA: Kogan Page; Stylus Pub.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z

Münst, A.S. (2004). Die Teilnehmende Beobachtung als Methode für die Hochschulforschung und Hochschuldidaktik: Ein Plädoyer. *HDZ Journal*, 15(2), 9–12.

Münst, A.S. (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*

(S. 179–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_11

Nowotny, H. & Knorr, K.D. (1975). Die Feldforschung. In J. van Koolwijk & M. Wieken-Mayser (Hg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung Band 2: Untersuchungsformen* (S. 82–107). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783486819403

Otten, M. & Scheitza, A. (2015). *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum: Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen*. Bonn: Internationale DAAD-Akademie. https://www2.daad.de/medien/ida/ida_studie_hochschullehre_im_multikulturellen_lernraum.pdf

Pabian, P. (2014). Ethnographies of higher education: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 6–17. https://doi.org/10.1080/21568235.2013.864569

Pink, S., Horst, H.A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. & Tacchi, J. (Hg.). (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. Los Angeles: SAGE.

Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research* (3rd ed.). London; New York: Bloomsbury Academic.

Przybylski, L. (2021). *Hybrid ethnography: Online, offline, and in between*. Los Angeles: SAGE.

Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf

Rhein, R. (2013). Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion. In A. Spiekermann (Hg.), *Lehrforschung wird Praxis: Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 41–50). Bielefeld: Bertelsmann.

Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.

Scholkmann, A. (2017). Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development. *die hochschullehre*, 3, 1–15.

Schröer, N. & Bettmann, R. (2017). Die lebensweltliche Grundlegung Interkultureller Hochschulbildung. In R. Bettmann, V. Hinnenkamp, A. Satola & N. Schröer (Hg.), *Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum* (S. 215–254). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17047-9_13

Sharma, M.D. & McShane, K. (2008). A methodological framework for understanding and describing discipline-based scholarship of teaching in higher education through design-based research. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 257–270. https://doi.org/10.1080/07294360802183812

Spittler, G. (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. *Zeitschrift für Ethnologie*, 126, 1–25.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stodulka, T. (2014). Feldforschung als Begegnung – Zur pragmatischen Dimension ethnographischer Daten. *Sociologus*, 64(2), 179–206. https://doi.org/10.3790/soc.64.2.179

Ternes, D., Bernhard, N., Gewinner, I., Goller, A., Lohner, D., König, K., … Thielsch, A. (2022). Dem eigenen Anspruch auf der Spur: Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 400–414). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839459843-025

Thielsch, A. (2020). Listening out and dealing with otherness. A postcolonial approach to higher education teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(3), 227–243. https://doi.org/10.1177/1474022219832459

Tuula, G., Holland, J. & Lahelma, E. (2014). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 188–203). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.

Willcoxson, L. (1994). Action Research: Theory and Practice for Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 13(1), 93–98. https://doi.org/10.1080/0729436940130109

Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*, 47(2), 245–265. https://doi.org/10.3102/00346543047002245

Winter, R. (2011). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101171

Wolf, E. & Thiersch, S. (2022). Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 163–186). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Auf dem Weg zu einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik: Das Konzept der öffentlichen Soziologie als hochschuldidaktische Bezugswissenschaft

Ines Gottschalk

Zusammenfassung: *Dieser Beitrag zeichnet zum einen den Weg der Hochschuldidaktik zu einer transdisziplinären Transformationswissenschaft nach, die mit einem veränderten Verständnis von Wissenschaft, Praxis und des lernenden Selbst einhergeht. Zum anderen wird das Konzept der öffentlichen Lehrforschung als Beispiel für ein transdisziplinäres, transformatives Lernen im Hochschulkontext präsentiert. Es werden zwei Formate öffentlicher Lehrforschung vorgestellt, die mit unterschiedlichen Subjektkonstruktionen der Lernenden einhergehen. Sie veranschaulichen das voraussetzungsvolle Zusammenspiel von Wissens-, Praxis- und Selbsttransformationen. Daran anschließend werden method(-olog-)ische und metatheoretische Potentiale und Herausforderungen einer (öffentlichen) Soziologie als Bezugswissenschaft für eine transformative, transdisziplinäre Hochschuldidaktik diskutiert.*

Schlagworte: *Öffentliche Lehrforschung, transformatives Lernen, transdisziplinäres Lernen, öffentliche Soziologie, partizipative Forschung*

1 Einleitung[1]

Die Hochschuldidaktik unterliegt seit ihrer Gründung immer wieder Veränderungsprozessen (Wildt, 2021) und ist seit jeher auch mit anderen Disziplinen und deren Wandel verwoben. Entlang zentraler Konzepte der Soziologie und verwandter Disziplinen werde ich im ersten Teil des Beitrags den Wandel der Hochschuldidaktik zu einer *transdisziplinären Transformationswissenschaft* nachzeichnen. Ich zeige, dass sich im Anschluss an Entwicklungen aus dem letzten Jahrhundert sowie aktuelle gesellschaftliche und globale Herausforderungen das Wissenschaftsverständnis, das damit verbundene Verhält-

1 Den Herausgebern und darunter insbesondere Johannes Wildt danke ich für die Initiative sowie die inhaltliche und redaktionelle Unterstützung beim Schreiben dieses Beitrags.

nis zur außeruniversitären Praxis und Gesellschaft sowie das Verständnis des lernenden Selbst verändert hat.

Im zweiten Teil des Beitrags steht exemplarisch für eine transdisziplinäre, transformative Hochschuldidaktik das Konzept der *öffentlichen Lehrforschung* im Vordergrund, welches ich zusammen mit Sabrina Zajak entwickelt habe. Dazu werde ich zwei Varianten einer öffentlichen Lehrforschung aufzeigen, die nicht nur methodisch unterschiedlich konzipiert sind, sondern auch je unterschiedliche Subjektkonstruktionen der forschend Lernenden mit sich bringen: die *dialogorientierte öffentliche Lehrforschung* und das *(selbst-)transformative Forschen*. Im Anschluss an den Vergleich der beiden Varianten werde ich method(-olog-)ische und metatheoretische Potentiale und Herausforderungen einer (öffentlichen) Soziologie als Bezugswissenschaft für eine transformative, transdisziplinäre Hochschuldidaktik diskutieren.

2 Disziplinen und Hochschulen im Wandel: Vielfältige Bezugspunkte einer Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Transformationswissenschaft

Im Folgenden werde ich den Wandel der Hochschuldidaktik zu einer transdisziplinären Transformationswissenschaft nachzeichnen. Da die Hochschuldidaktik nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen und den Entwicklungen in den Fachdisziplinen ist, auf die sie sich bezieht, werde ich zentrale Konzepte und Diskurse der Soziologie und verwandter Disziplinen, die eine transdisziplinäre Transformationswissenschaft mitbegründen, vorstellen. Sie nehmen im letzten Jahrhundert ihren Ausgang und gehen mit kontroversen, normativ geführten Debatten um Ausgestaltungsmöglichkeiten sowie methodologischen und metatheoretischen Fragen einher. Zentral geht es dabei um eine Transformation des Wissenschaftsverständnisses, des Verhältnisses der Wissenschaft zur Praxis und Gesellschaft sowie des lernenden Selbst.

2.1 Wissenschaft neu denken: Kontroversen um ein neues Wissenschaft-Praxis-Verhältnis

Im Folgenden stelle ich Anspruch und Debatten um eine *organische öffentliche Soziologie* vor (2.1.1), komme dann exemplarisch zur *Aktionsforschung* und ihren Weiterentwicklungen (2.1.2), bevor ich auf ein neues Hochschulverständnis im *Modus 2* eingehe, welches in einer *transdisziplinären Forschung und Didaktik* mündet (2.1.3).

2.1.1 Die öffentliche Soziologie als Beispiel für ein verändertes Wissenschaftsverständnis

Exemplarisch möchte ich die Soziologie als Disziplin vorstellen, in der durch die Öffnung zur Öffentlichkeit ein neues Wissenschaftsverständnis diskutiert wird, das auch in die Hochschuldidaktik eingeflossen ist. Die *öffentliche Soziologie* ist mittlerweile eine etablierte Strömung in der Sozialwissenschaft, auf der auch das Konzept der öffentlichen Lehrforschung basiert, welches ich unten vorstelle.

Die Debatte geht dabei ursprünglich auf Michael Burawoy zurück. Ziel ist es, die Soziologie aus dem ›Elfenbeinturm‹ herauszuführen. Mit Hilfe einer öffentlichen Soziolo-

gie soll die Gesellschaft befähigt werden, Debatten über gesellschaftlich relevante Themen zu führen (Selke, 2020b). Die öffentliche Soziologie ist in aller Munde: Auf internationalen Kongressen, Tagungen und in zahlreichen Publikationen (Aulenbacher, Burawoy, Dörre & Sittel, 2017; Burawoy, 2015; Damitz, 2013; Singe & Sittel, 2017) wird über die doch so naheliegende gesellschaftliche Relevanz der Soziologie diskutiert.

Die Praxis ist dabei zunächst erst einmal nur Adressatin. Selke (2020b, S. 3) fasst die drei Aspekte des »Praxis«-Verständnisses in diesem Kontext folgendermaßen zusammen:

> »Erstens eine Orientierung der Soziologie in Richtung solcher Probleme der Zeit, die mit den Werkzeugen der Sozialwissenschaften (ergänzt durch historische und komparative Perspektiven) adressiert werden können. Zweitens eine Soziologie, die sich als ihr Publikum nicht bloß andere Soziologen aussucht, sondern auf eine breitere Diskursgemeinschaft abzielt. Und drittens den Auftrag, öffentliches Nachdenken über signifikante soziale Angelegenheiten mittels öffentlichkeitswirksamer Soziologie zu stimulieren.« (Selke, 2020b, S. 3).

Burawoy hat in seinen Publikationen vier Subtypen der Soziologie (professionell, kritisch, angewandt und öffentlich) entwickelt, die zeigen, dass die Soziologie durchaus unterschiedlich verstanden und auch ausgeführt werden kann. Die vier Subtypen gehen dabei mit verschiedenen normativen Positionen und Umsetzungsmöglichkeiten einher, die zu großen Debatten innerhalb des Faches geführt haben (ebd., S. 5–6).

Auch wenn Burawoy mit seiner Typologie ausdrücklich keine der genannten Formen präferiert und damit auch keine normative Haltung einschreiben möchte, so steht er dennoch selbst für eine öffentliche Soziologie, die sich mit der Zivilgesellschaft ›verbündet‹. Immer wieder wird, so Selke (ebd.), Burawoys eigene marxistische Haltung sichtbar und zum Teil auch heftig kritisiert. Grundlegend ist die Frage, wie politisch, wie praxisorientiert und wie öffentlich präsent die Soziologie sein sollte. Eine Unterscheidung, die Burawoy in Bezug auf die Form des Austausches der Soziologie mit der Öffentlichkeit vornimmt, ist die zwischen der *traditionellen* und der *organischen öffentlichen Soziologie*. Im Anschluss an Paulo Freire und Antonio Gramsci unterscheidet er die *Podest-Funktion* der traditionellen öffentlichen Soziologie von der *Dialog-Funktion* der organischen öffentlichen Soziologie. Demnach trägt die traditionelle öffentliche Soziologie wissenschaftliche Erkenntnisse an ein ›unsichtbares‹ Publikum heran, um es zu informieren und nicht um mit ihm zu interagieren oder es an der Forschung zu beteiligen. Die organische öffentliche Soziologie zielt hingegen auf eine direkte Beziehung zur Öffentlichkeit, die sie in unterschiedlichem Ausmaß an der Forschung beteiligt. Im dialogischen Verfahren lernen im besten Fall alle beteiligten Akteure (ebd.).

Die Diskurse über Selbstverständnis und Forschungspraktiken der öffentlichen Soziologie fallen regional und kulturell sehr unterschiedlich aus. Je nach Land und dortigen Problemlagen wird Soziologie mit variierenden theoretischen und praktischen Anteilen betrieben. Soziolog:innen verstehen sich dabei auch unterschiedlich stark als politisch mitgestaltende Akteur:innen oder Aktivist:innen. Im globalen Süden sei es beispielsweise selbstverständlich, sich politisch einzubringen und Wissenschaft und Praxis miteinander zu verzahnen (ebd.).

2.1.2 Die Aktionsforschung als method(-olog-)ischer Rahmen eines neuen Wissenschaft-Praxis-Verhältnis

Der organischen öffentlichen Soziologie liegt dabei nicht nur eine bestimmte Haltung, sondern auch eine bestimmte Methodologie und ein eigenes Methodenset zugrunde, die ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Ich zeige die Debatte am Beispiel der *Aktionsforschung* auf, die wie die öffentliche Soziologie auch aufgrund eines kulturell unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisses international unterschiedlich rezipiert, angewandt und fortgeführt wurde.

Die sog. *action research* geht auf den Sozialpsychologen Kurt Lewin zurück. Lewin (1946) setzte sich bereits in den 1940er Jahren für eine Sozialforschung ein, die handelnd in die Gesellschaft einwirkt und zu Veränderungsprozessen in sozialen Systemen führt. Lewin forschte dabei insbesondere zu Gruppenbeziehungen und Demokratisierungsprozessen.

»Dabei war sein bevorzugtes methodisches Design das Feldexperiment, das ihm erlaubte, eine Intervention unter verschiedenen Konditionen im Hinblick auf ihre Wirkung im sozialen Feld zu untersuchen. Das grundsätzliche Verfahren der Aktionsforschung sah dabei vor, durch eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern Kenntnisse über ein soziales System zu entwickeln und es gleichzeitig zu beeinflussen. Forschen und Handeln waren in einem iterativen Prozess miteinander verbunden. Lewin postulierte, dass diese Form der Forschung nicht weniger wissenschaftlich sein muss, als andere Formen ›reiner Forschung'(Lewin, 1946: 203).« (Unger, Block & Wright, 2007, S. 11–12).

Im angloamerikanischen Raum ist die action research auch heute noch in verschiedenen Disziplinen sehr beliebt (ebd.). Im Deutschen haben sich die Begriffe *Aktionsforschung* oder auch *Handlungsforschung* und *aktivierende Sozialforschung* (Spiess, 1994, S. 1) etabliert. Während die angloamerikanische action research sozialtechnologisch orientiert ist, fand die Aktionsforschung in Deutschland bei Studierenden und Wissenschaftler:innen der 68er-Bewegung Anklang.[2] Hier wurde sie, so Spiess (ebd.), mit Bezug auf Moser (1993) »als Handlungsanweisung für die Aufklärungsarbeit im Rahmen gesellschaftlicher Demokratisierungsprozesse diskutiert[.]« (Spiess, 1994, S. 1). Zugleich war die Aktionsforschung an den Positivismusstreit in der Soziologie und als Gegenmodell zur empirisch-analytischen Schulforschung anschlussfähig.[3] »Insbesondere in der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Sozialen Arbeit, kritischen Psychologie, Politikwissenschaft und auch anderen Bereichen« (Unger et al., 2007, S. 13) erfuhr sie daher in den 1970er Jahren eine große Popularität.[4] Hier wurde sie vor dem Hintergrund einer Gesellschafts-, Wissenschafts- und Methodenkritik jedoch auch sehr kontrovers diskutiert, sodass sie ab den 1980er Jahren zunehmend aus dem Diskurs verschwand und sich die meisten Forschenden um Distanz zur Aktionsforschung bemühten. »Es war vom »Scheitern« (Nagel, 1983: 285) und vom »Niedergang« (Altrichter

2 Zum Unterschied zwischen der deutschen Aktionsforschung und der angloamerikanischen Aktionsforschung in der Ausrichtung vgl. Spiess (1994, S. 1).

3 Zur Bedeutung der Aktionsforschung im Zusammenhang mit einer Bildungsreform von unten in einer empirischen Erziehungswissenschaft vgl. Moser, 2017, S. 41–42.

4 Für den Diskurs in der Hochschuldidaktik vgl. Haag, Schwärzel und Wildt (1972).

& Gstettner, 1993:68) die Rede, und heute beziehen sich nur wenige Forscher/innen im deutschsprachigen Raum explizit auf diesen Ansatz.« (Unger et al., 2007, S. 21).[5]

Wie in den Debatten der öffentlichen Soziologie wurde auch hier über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und in dem Zusammenhang auch über die Beziehung zwischen Forschenden und Untersuchungsteilnehmenden und damit verbundene Machtfragen diskutiert. Unger et al. (ebd., S. 9) schreiben:

> »Problematisch erscheinen insbesondere die unzulänglichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen des Ansatzes sowie politisch motivierte, idealisierte Zuschreibungen und überhöhte Ansprüche an die Aktionsforschung der 1970er Jahre, die in der praktischen Umsetzung nicht erfüllt werden konnten.«

Die Aktionsforschung wird jedoch zum Teil weiter angewandt und zum Teil auch unter anderen Namen weiterentwickelt: zum einen in der qualitativen Forschung, der Praxisforschung und der Selbstevaluation (Unger et al., 2007) und zum anderen im Konzept des Design Based Research (Moser, 2017; Reinmann, 2020).

2.1.3 Auf dem Weg zu einer transdisziplinären Forschung und Lehre: Hochschulen im Modus 2

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Forschen, Lehren und Lernen ist trotz der Kontroversen in der Hochschule angekommen. Das Besondere an der (organischen) öffentlichen Soziologie, der Aktionsforschung und ihren Weiterentwicklungen ist, dass es nicht nur zu Praxistransformationen durch die Wissenschaft kommt, sondern dass die Praxis auch den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beeinflusst. Der Wissenstransfer wird nicht unidirektional gedacht. Wissenschaft und Didaktik findet dadurch im Anschluss an Gibbons et al. (2011 [1994]) nicht mehr im *Modus 1*, sondern im *Modus 2* statt. Während Wissenschaft im Modus 1 hierarchisch, disziplinär, homogen und akademisch ist, wird die klare Trennung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im Modus 2[6] aufgehoben und es werden neue Forschungsprogramme gewählt. Das erfordert eine neue Form der Wissensproduktion,[7] wie sie in den oben genannten Entwicklungen und Methoden angedacht ist. Eine Wissenschaft und auch Didaktik im Modus 2 wird ebenso wie die oben vorgestellten Konzepte kritisch diskutiert (Langemeyer, 2021). All diese fortlaufenden (Weiter-)Entwicklungen und Konzepte sind dabei Grundlage einer transdisziplinären Forschung und Didaktik, die »gleichermaßen wissenschaftliche wie ›wissenschaftssystemfremde‹ (Schaller 2011: 40) Momente und Praktiken auf[weist], und […] mit offeneren Strukturen sowie unbeständigeren Interaktionsformen akademischer Forschung und Bildung einher[geht]« (Philipp & Schmohl, 2021, S. 17).

---

5 »Ausnahmen sind unter anderem in der Erziehungswissenschaft (Moser, 1995; Altrichter & Gstettner, 1993) der beruflichen Fort- und Weiterbildung (Dehnbostel, 2005), der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen (Schemme, 2006), der Gemeindepsychologie (Bergold, 2007; Hermann et al., 2003), und der qualitativen Gesundheits- und Pflegeforschung (Höhmann, 2002) zu finden.« (Unger et al. 2007, S. 21)

6 Zur idealtypischen Unterscheidung zwischen dem Modus 1 und Modus 2 vgl. auch Langemeyer (2021).

7 »The new production of knowledge« heißt daher auch der Titel der Monographie.

Um neue Formen der Wissensproduktion zu realisieren, kommen neue Formen und Praktiken der Hochschullehre wie *Citizen Science* (Jaeger-Erben, 2021) ins Spiel. Sie ermöglichen neue Lernräumen und ein *situiertes Lernen* (Schmohl, 2021) in konkreten Erfahrungskontexten, die oft auch außerhalb des institutionellen Kontexts der Hochschule oder Universität liegen (Philipp & Schmohl, 2021, S. 13–14).

Zugleich erfordert ein Forschen, Lehren und Lernen an Hochschulen, dass Akteur:innen nicht nur lernen, sich zwischen verschiedenen Disziplinen, sondern auch zwischen der Wissenschaft und der Praxis zu bewegen. Dem »Wissenstransfer« kommt also eine immer größere Bedeutung zu (Ruser, 2021). Es muss eine neue Kompetenz entwickelt werden, Wissen zu transferieren und dabei fortwährend zu (re-)kontextualisieren und zu übersetzen (für eine kulturhistorische Rekontextualisierungsperspektive vgl. Guile, 2022).

2.2 Transformatives Lernen: Neue Ansprüche an das lernende Selbst

Der letztgenannte Aspekt deutet bereits an, dass eine Transformation von Forschung und Lehre nicht nur ein verändertes Wissenschafts- und Praxisverständnis mit sich bringt, sondern dass auch den kontinuierlich lernenden Forschenden und Studierenden eine zentrale Bedeutung zukommt. Ich habe bereits gezeigt, dass in den vorgestellten Ansätzen Wissenschaft sowie Praxis und Gesellschaftsakteure gemeinsam lernen und sich dadurch beide transformieren. Im Hochschulkontext gilt es zudem, die (forschend) lernenden Studierenden zu berücksichtigen.

Ich möchte hier mit dem Konzept des transformativen Lernens einen Ansatz vorstellen, der die aktuellen gesellschaftlichen und globalen Anforderungen zum Anlass nimmt, Lernende noch umfassender auf diese Entwicklungen vorzubereiten und zugleich mit Handlungskompetenzen auszustatten, mit denen sie dem Wandel proaktiv begegnen können. Das Konzept des *transformativen Lernens* baut damit auf dem Konzept der transdisziplinären Didaktik auf und schließt an das gewandelte Wissenschafts- und Praxisverständnis an (vgl. Wildt, in diesem Band).

Ausgangspunkt für die große Popularität des transformativen Lernens im deutschsprachigen Raum ist das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU, 2011), welches im Jahr 2011 die *große Transformation* (Polanyi, 1978) nicht nur als sozialökologische Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft, sondern auch als (nationale) Bildungsaufgabe deklariert hat. Daran schließen sich die Diskurse einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *globales Lernen* an, die eng mit dem Konzept des transformativen Lernens verflochten sind. Im deutschen Kontext wird auch von einer *transformativen Bildung* oder auch einer *Transformationsbildung* gesprochen.[8] Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt im Anschluss an die Sustainable Development Goals der UNESCO[9] eine ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Transformation an. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zielt das transformative Lernen einerseits auf den Wandel

8 Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Hinblick auf das Konzept des transformativen Lernens und den Bildungsbegriff vgl. Laros, Fuhr und Taylor, 2017).

9 Für einen Überblick vgl. hier https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material.

individueller Bedeutungsperspektiven und andererseits auf kollektive Emanzipationsprozesse. Singer-Brodowski (2016, S. 15–16) zufolge basieren diese beiden Stränge auf Ansätzen der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie.

Die erste Perspektive knüpft dabei insbesondere an die Erziehungswissenschaften und Psychologie an. Ein viel zitierter Vertreter ist Jack Mezirow (1978, 1997; Mezirow & Associates, 2000), der transformatives Lernen als individuelle Transformation von Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata versteht. In aktuellen Debatten wird dieses Verständnis mit dem deutschen Bildungsbegriff als Transformation von Selbst- und Weltbeziehungen (Laros, Fuhr & Taylor, 2017) und dem Identitätsbegriff (Illeris, 2017) zusammengeführt. Für die zweite Perspektive auf transformatives Lernen referiert Singer-Brodowski (2016, S. 15–16) auf südamerikanische und kanadische Aufsätze. Der Brasilianer Paulo Freire (1971) ist ein einschlägiger Vertreter, der mit seiner »Pädagogik der Unterdrückten« kollektive Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozesse von gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die auf Ausbeutung und Unterdrückung gründen, anstrebt.

Übergreifendes Ziel transformativer Bildungsformate ist es, »Lernprozesse anzuregen, (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen), und dadurch bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen und damit zu autonomem und kritischem Denken und Urteilsfähigkeit führen.« (Zeuner, 2012, S. 93) Einigkeit besteht darüber, dass Bildung, um eine Selbsttransformation der Lernenden zu erreichen, über die üblichen Tools und Wissenstranslationspraktiken hinausgehen muss. Bei dieser Form des Lernens geht es nicht nur um den Wissenserwerb, sondern um eine Transformation des eigenen Verständnisses, welches sich auch ganz praktisch in entsprechenden Handlungen als verändertes Selbst-Weltverhältnis ausdrückt. Die fortwährende Reflexion des eigenen Handelns ist darin eingeschlossen. Beim transformativen Lernen kommt also neben der Wissens- und Praxistransformation, die eine transdisziplinäre Didaktik im Modus 2 auszeichnet, auch eine Selbsttransformation hinzu.

Zugleich soll hier nicht unbeachtet bleiben, dass eine transformative Bildung auch kritisch betrachtet wird. Bildung – so lautet eine Kritik – soll nicht in den Dienst der gesellschaftlichen Transformation gestellt werden.[10] Kritisch gesehen wird, dass Lernende durch transformatives Lernen für (partei-)politische Zwecke instrumentalisiert werden können, welches in der politischen Bildung im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens als unzulässig gilt (Wehling, 1977). Während eine Transformationsbildung darauf abzielt, den Lernenden »die notwendige Richtung« zu geben, besteht in der politischen Bildung Einigkeit darüber, dass Lernende das Recht auf eine neutrale und unabhängige politische Meinungsbildung haben (vgl. Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014, S. 133–134). Singer-Brodowski und Schneidewind (ebd., S. 133) halten dem m.E. zu Recht entgegen, dass mit Blick auf die »Jahrhundert-Aufgabe der Gestaltung einer ›großen Transformation‹ (WBGU 2011)« in Frage zu stellen ist, inwiefern eine transformative Forschung und Bildung »tatsächlich eine bewusst gesteuerte Beeinflussung im Sinne

10 Für weitere Informationen zur Debatte vgl. Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014, S. 133–134 und zur Kritik einer Instrumentalisierung von Lernenden im Zuge des transformativen Lernens vgl. Singer-Brodowski (2016, S. 14).

›grüner Werte‹ beschreibt oder eine Pluralisierung der Wissensformen darstellt, die für die anstehende Transformation notwendig ist« (ebd.).

3 Das Konzept der öffentlichen Lehrforschung und ihre zwei Varianten

Im Anschluss an diese Entwicklungen werde ich nun das Konzept der öffentlichen Lehrforschung vorstellen, welches konzeptionell und methodisch an die öffentliche Soziologie und an die partizipative Aktionsforschung anschließt und die Selbsttransformation der Lernenden in die Lehrpraxis miteinbezieht. Hier kommen mit der Wissens-, Praxis- und Selbsttransformation also alle drei Transformationsebenen zusammen. Das Konzept zeigt damit, wie die Soziologie auch ganz praktisch gesehen zu einer Bezugswissenschaft einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik werden kann. Die folgenden Ausschnitte habe ich bereits andernorts in etwas anderer Form mit Sabrina Zajak veröffentlicht (Gottschalk & Zajak, 2020; Zajak & Gottschalk, 2020).

Im Projekt *Öffentliche Sozialforschung: Engagement in der Ruhr-Metropole* wurde eine Öffentlichkeitsorientierung in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses mitgedacht und zusammen mit Studierenden in unterschiedlichen Formaten Forschenden Lernens[11] umgesetzt. Das Konzept fokussiert die Rolle von Studierenden in doppelter Hinsicht: Erstens in ihrer Rolle als Forschende, die selbst aktiv Forschung betreiben und an größeren Forschungsprojekten beteiligt werden und diese mitgestalten können; zweitens in ihrer Rolle als öffentliche Kommunikatoren, die lernen, ihre »Untersuchungssubjekte« an der eigenen Forschung teilhaben zu lassen und dabei praxisnahes und gesellschaftsrelevantes Wissen zu produzieren. Kommen beide Aspekte zusammen, sprechen Sabrina Zajak und ich von *öffentlicher Lehrforschung*.

Für öffentliche Lehrforschungsprojekte gilt es also insbesondere zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens muss klargestellt werden, wer die Öffentlichkeit bzw. das interessierte oder adressierte Publikum ist. Zweitens muss die Form des Dialogs in den verschiedenen Forschungsschritten konzeptualisiert werden. Im Anschluss an eine organische öffentliche Soziologie (vgl. Abschnitt 1.2.1) geht es nicht einfach ›nur‹ um die Kommunikation von Forschungsergebnissen in den öffentlichen Raum z.B. durch Pressemitteilungen oder öffentliche Veranstaltungen. Vielmehr geht es auch um die Möglichkeit der Teilhabe von und des Austauschs mit Interessierten, Adressierten und Beforschten. Öffentliche Lehrforschung ist somit auch eine Form des »doing public sociology« und folgt damit dem normativen Anspruch einer »Rückkehr der Soziologie in die Gesellschaft« (Urban, 2015, S. 223). Die Lehrforschungsprojekte haben sich thematisch mit bürgerschaftlichem Engagement in der Hilfe für Geflüchtete sowie mit präfigurativen Politiken und sozialen Bewegungen beschäftigt und adressieren damit gesellschaftliche Problemstellungen mit einem hohen Transformationsbedarf, in dem auch die Praxis Handlungsempfehlungen wünscht.

Sabrina Zajak und ich haben mit der *dialogorientierten* und der *(selbst-)transformativen Variante* zwei Formate öffentlicher Lehrforschung konzipiert und realisiert, mit denen ein öffentlicher und wissenschaftlicher Beitrag erzeugt werden soll. Ziel des Konzepts

11 Zum Konzept des Forschenden Lernens vgl. Huber (2009), Wildt (2009) sowie Straub et al. (2020).

öffentlicher Lehrforschung ist es, neue Kooperationsformen mit Praxisakteuren und der Öffentlichkeit zu denken und außeruniversitäre Lernangelegenheiten und Forschungsfelder zu erschließen. Die Öffentlichkeit ist dabei nicht nur Adressatin der Forschung, sondern außeruniversitäre Akteure werden mit Hilfe von Methoden der Aktionsforschung sowie partizipativen Methoden systematisch in den Forschungs- und Lehrprozess intergiert.

Konkret unterscheiden sich die vorgeschlagenen öffentlichen Lehrforschungsformate in der Art und Weise, wie die Rolle nicht-wissenschaftlicher Akteure (a) im *Wissensgenerierungsprozess* und (b) im *Wissensdiffusionsprozess* definiert wird sowie (c) durch den grundlegenden *Mechanismus*, mittels dessen Öffentlichkeitswirksamkeit erzeugt werden soll. Die beiden ausgearbeiteten Varianten öffentlicher Lehrforschung zeigen, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden, Studierenden und spezifischer Öffentlichkeit durchaus unterschiedlich ausbuchstabiert werden kann.

3.1 Dialogorientierte öffentliche Lehrforschung

Eine Möglichkeit der Gestaltung des Lehrenden-Studierenden-Öffentlichkeits-Verhältnisses bezeichnen wir als *dialogorientierte öffentliche Lehrforschung*. Ziel ist es, den Studierenden neue Möglichkeiten der Wissensaneignung und des Wissenstransfers in konkreter Interaktion mit der lokalen Zivilgesellschaft zu ermöglichen. Der Dialog in Form des gegenseitigen Austauschens und des reziproken Lernens findet dabei in unterschiedlichem Umfang in den einzelnen Forschungsschritten statt. Die Rollenverteilung zwischen Forschenden und Beforschten bleibt bestehen. Es sind letztendlich die Forschenden (Dozent:innen und Studierende), die die finalen Entscheidungen über den Forschungsprozess treffen. In unserem Fall setzten wir dies in Form von sog. Engagementworkshops, von partizipativer Forschung sowie durch Veröffentlichungen im online Blog[12] und in einem Sammelbandformat (Zajak & Gottschalk, 2018) um.[13]

3.2 (Selbst-)Transformatives Forschen

Eine weitere Form der öffentlichen Lehrforschung ist das *(selbst-)transformative Forschen*, bei dem die Grenzen zwischen Forschenden und Aktiven aufgehoben werden. Die Studierenden transformieren sich in ein politisches, gesellschaftsgestaltendes Subjekt, welches neue Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Gestaltung für sich und andere erschließt.[14]

Im Gegensatz zur dialogorientierten Variante ›beforschen‹ Studierende soziale Bewegungen hier nicht von außen, sondern führen ein *Selbstexperiment* durch, bei dem der/die Forschende selbst seine/ihre Alltagshandlungen über einen gewissen Zeitraum

12 Zum Projektblog https://engagementforschung.blogs.ruhr-uni-bochum.de/.

13 Für eine ausführlichere Darstellung des Begleitprozesses vgl. Ruppel und Gottschalk (2018), Gottschalk und Ruppel (2019).

14 Für eine ausführlichere Diskussion des Beitrags zur Bewegungsforschung sowie zur Darstellung der methodischen und didaktischen Umsetzung vgl. Zajak (2018).

zu transformieren sucht. Das (selbst-)transformative Selbstexperiment weist viele Gemeinsamkeiten mit der *partizipativen Aktionsforschung* (PAF) (Reason & Bradbury-Huang, 2008) auf. Ähnlich wie in der PAF verschmelzen Forschungssubjekt und -objekt in einer Person und die/der Forschende wird selbst zur aktiv handelnden Person. Neues Wissen wird auf nicht-hierarchische Weise und in Interaktion mit anderen generiert. Kontinuierlicher Wandel eigener Verhaltensweisen bildet den Kern der Wissensproduktion durch Reflexion. Gleichzeitig ist ein solches Selbstexperiment transformativ, da es eine Form der Selbstermächtigung (*empowerment*) und das Erfahren eigener, individueller und kollektiver politischer Gestaltungsmacht auf Seiten der Forschenden impliziert. Studierende (re-)konstruieren sich neu als akademisches und politisches Subjekt.

Empirischer Gegenstand der im Rahmen der ein- und zweisemestrigen Lehrforschungsprojekte von den Studierenden durchgeführten Selbstexperimente waren praxisorientierte soziale Bewegungen, die von dem Wunsch angetrieben werden, breiten sozialen und politischen Wandel über Verhaltensänderungen zu erreichen (Yates, 2015). Die Studierenden versuchten in zwei- bis sechswöchigen Experimenten, ihr Handeln zu transformieren. Gewählte Handlungspraktiken waren zero waste, zero plastic und zero social media, wobei die beiden erst genannten mit einem do-it-yourself-Lifestyle einhergehen.

Den Kern des Selbstexperiments bildet die kontinuierliche Reflexion von Forschenden über ihre eigenen Handlungen, in erster Linie über ihre gesellschaftliche Rolle als politisches Subjekt. Im Verlauf des Selbstexperiments beobachten sich Forschende selbst bei der Wahl verschiedener Wissenskonstruktionspraktiken und in Interaktion mit anderen. Sie transformieren dieses Wissen in eigenes Handeln, womit es erfahrbar gemacht wird. Diese Erfahrungen erweitern den Horizont der Forschenden und ermöglichen verstehendes Erklären auf einer sehr grundlegenden Ebene. Gleichzeitig basiert diese Form der Wissensproduktion nicht auf Ausbeutungsverhältnissen und Machtasymmetrien, sondern auf gleichberechtigtem Dialog mit anderen. Dies geschieht nicht über die öffentliche Bereitstellung von Forschungsergebnissen, sondern durch den gegenseitigen Austausch. Anders als bei der dialogorientierten Variante teilen die Studierenden/Forschenden/Aktiven gelebte Erfahrungen mit den Aktivist:innen und lernen von ihnen, ohne eine dominante Position in der Ko-Produktion von Wissen einzunehmen.

Da die Forschenden selbst zu Aktivist:innen werden und während ihres Experiments immer wieder zwischen Reflexions- und Aktionsphasen hin und her wechseln, wird die Unterscheidung sowohl zwischen Forschung und aktivistischer Praxis als auch zwischen Wissensgenerierungs- und Wissensdiffusionsphasen in einem zu durchlaufenden Forschungszyklus radikal aufgelöst. Dementsprechend liegt dem Selbstexperiment weniger Vorstrukturierung durch die Lehrenden zugrunde. Die Studierenden/Forschenden werden mit dem entwickelten *Reflexions-Aktions-Zyklus* (Zajak, 2018) bei der Wahl und Transformation ihrer Handlungspraktiken begleitet. Dabei zählt das Wechselspiel von Aktion und Reaktion auch als Kernelement partizipatorisch-aktiver Forschung im Allgemeinen (Starodub, 2018).

3.3 Dialogorientierte und (selbst-)transformative Forschung im Vergleich

Im Folgenden sollen nun die beiden vorgestellten Ansätze im Hinblick auf die Rollen und Subjektkonstruktionen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen verglichen werden.

Gemein ist zunächst beiden Ansätzen, dass sie verschiedenen Stimmen, die sonst nicht am Forschungsprozess mitwirken, Gehör verschaffen. Den Studierenden kommt dabei in beiden Ansätzen die Dreifachrolle des Lernenden, des Forschenden und des Aktiven zu. Das impliziert ein *Wissenschaftsverständnis*, in dessen Fokus die gemeinsame Wissensproduktion steht, bei der Forschende und Beforschte, je nach Phase unterschiedlich ausgeprägt, zusammen an der Erkenntnisgenerierung arbeiten. Der/die Forschende kommuniziert dabei sowohl *in* als auch *mit* verschiedenen Öffentlichkeiten und leistet somit einen kontinuierlichen Beitrag zum öffentlichen Diskurs. Beide tragen zu einer Enthierarchisierung der Wissenschaft bei, in der unterschiedliche Wissensbestände ernst genommen und auf ›Augenhöhe‹ diskutiert werden. Wissenschaftliche Gesellschaftskritik und Alltagskritik werden miteinander verbunden.

Allerdings gibt es auch grundlegende Unterschiede zwischen den Ansätzen, in Hinblick darauf, wie der Forschungsprozess konstruiert wird, wie Wissen generell konstruiert und wie mit verschiedenen »Öffentlichkeiten« umgegangen wird. Diese Unterschiede liegen in den verschiedenen Rollen bzw. Subjektkonstruktionen der Studierenden als Forschenden begründet.

Im *dialogorientierten Forschen* sind Studierende in erster Linie Studierende und Forscher:innen in einer Person. Dass Studierende als Forschende auch im untersuchten Engagement- oder Bewegungsfeld aktiv partizipieren, ist möglich, aber keine notwendige Bedingung. Ziel ist es, den Studierenden neue Möglichkeiten der Wissensaneignung und des Wissenstransfers in konkreter Interaktion mit der lokalen Zivilgesellschaft zu ermöglichen. Letztlich bestimmt aber der Forschende (Student:in mit Unterstützung der Dozent:innen) den Forschungsprozess und legt fest, wer relevantes Praxiswissen besitzt und wer als ausgewählte Öffentlichkeit fungiert.

Dies ist grundlegend anders im *(selbst-)transformativen Forschen*, bei dem die Grenzen zwischen Forschenden und Aktiven aufgehoben werden. Das experimentelle Design ermöglicht eine Entgrenzung in der Person des Studierenden. Der Empowerment-Effekt auf den Studierenden ist ungleich größer. Es transformiert Studierende in ein politisches, gesellschaftsgestaltendes Subjekt, welches neue Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Gestaltung für sich und andere erschließt.

4 Potentiale und Herausforderungen einer öffentlichen Lehrforschung für die Hochschuldidaktik als transdisziplinäre Transformationswissenschaft

Welches Potential birgt das Konzept der öffentlichen Lehrforschung nun für das transdisziplinäre, transformative Lernen und eine entsprechend ausgerichtete Hochschuldidaktik? Ich habe bereits herausgestellt, dass eine transdisziplinäre Hochschuldidaktik mit neuen Wissensordnungen und didaktischen Organisationsformen einhergeht.

Die zwei Varianten öffentlicher Lehrforschung haben gezeigt, wie ein wechselseitiger Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis ausgestaltet werden kann. Als Format Forschenden Lernens rücken zudem Selbsttransformationen der forschend lernenden Studierenden selbst in den Blick. Das Konzept ist somit ein lebendiges Beispiel für transformatives Lernen und bietet methodische Anknüpfungspunkte. Darüber hinaus hilft die (öffentliche) Soziologie als Bezugswissenschaft einer transdisziplinären, transformativen Hochschuldidaktik dabei, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis und die Rolle der forschenden und/oder lernenden Subjekte darin kritisch zu reflektieren. Auch forschen(d) lernende Studierende lernen dabei über die Forschungspraktiken und den Forschungsgegenstand hinaus die Wissensproduktion selbst kritisch zu reflektieren.

Die von Sabrina Zajak und mir unterschiedenen Subjektkonstruktionen auf Seiten der forschend Lernenden helfen dabei, solche Lehr-Lernkontexte aus Sicht der Studierenden zu denken und damit dem *Shift from Teaching to Learning* (Welbers, Gaus & Wagner, 2005; Wildt, 2001) gerecht zu werden. Damit lässt sich ein Fokus auf die Selbsttransformationen der Studierenden im Zuge des Forschungs- und Lernprozesses legen. Die Studierenden erwerben nicht nur ein Gegenstandswissen über ein Transformationsfeld und lernen, wie man forscht, sondern die Subjektbildung der Studierenden im Sinne eines transformativen Lernens im oben genannten Sinne rückt in den Fokus. Zum einen werden sie in ihre Rolle als Forschende und Lernende (weiter) sozialisiert. Zum anderen transformieren sie sich insbesondere in partizipativ angelegten Sozialforschungsprojekten zu Aktiven in einem Engagement- oder Bewegungsfeld. Der transformative Anspruch des Lehrforschungsprojektes wirkt sich also nicht nur auf Wissenschafts- und Forschungsbedarfe, sondern auch auf die politische und gesellschaftskritische und -gestaltende Subjektbildung der Lernenden aus. Öffentliche Sozialforschung wird zu einem Erfahrungsraum, in dem sich die Subjekt- und Kompetenzbildung der Studierenden vollzieht. Formate öffentlicher Lehrforschung stärken damit die Selbstermächtigung der Studierenden und bilden die Grundlage für eine reflexive Handlungskompetenz und für Diffusionsprozesse in andere Handlungskontexte.

Zugleich zeigt das Konzept exemplarisch, dass von Seiten der Lehrenden die Prozessgestaltung und Methodenwahl besonders umsichtig auszuwählen und zu reflektieren ist. Es liegt nahe, dass sich eine partizipative Forschung besonders gut in (transdisziplinären, transformativen) Forschungs- und Lehrprojekten anwenden lässt, die über Menschen forschen und sie zum Untersuchungsgegenstand machen. Denn »Partizipation adressiert in Forschung wie Lehre die Ebene sozialer Beziehungen und die darin eingelagerten Machtverhältnisse« (Ukowitz, 2021, S. 222). Dennoch geht es auch in der Gestaltung von Praxiskooperationen mit anderen Projekten darum das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis reflektiert zu gestalten. Daran schließen sich weitere Fragen an, die bei der Gestaltung solcher Lehr-Lernsettings zu beachten sind, zum Beispiel: Von wem geht die Initiative und Gestaltung aus (ebd., S. 223–224)? Transdisziplinäre Forschungs- und Lehrprojekte sind komplexe soziale Gefüge, die sich unter verschiedenen Fragestellungen betrachten lassen (ebd., S. 226). Im Handbuch »Transdisziplinär und transformativ forschen« stellen Defila und Di Giulio (2019) Methoden für Co-Design und Co-Produktion vor, die bei der Umsetzung dienlich sein können.

Partizipation bringt zudem ihre eigenen Fallstricke mit sich. So schreibt Ukowitz (2021, S. 226):

> »Eine kritische Reflexion ist auch aus Sicht der transdisziplinären Forschung wünschenswert: Die mögliche Überforderung von Forschern* durch überzogene Ansprüche an Partizipation (Ukowitz 2017), die Veränderung der Partizipationsbereitschaft je nach Kontext und Prozessdynamik, die Legitimation zur Einrichtung partizipativer Prozesse und die Auswahl der zu Beteiligenden (Defila und Di Giulio 2019), die Frage der Instrumentalisierung von Forschung und die Problematik von Scheinpartizipation sind Themen, die der weiteren Diskussion bedürfen.«

Als Lern-, Erfahrungs- und Qualifikationsraum für Studierende sind öffentlicher Lehrforschung damit auch Grenzen gesetzt. So stellt der Brückenschlag von der Praxis in die Wissenschaft insbesondere Studierende vor große Herausforderungen und ist nur durch eine gute Vermittlung des Forschungsfeldes und der Zusammenhänge mit der Praxis durch die Dozent:innen zu leisten.

Problematisch bleibt zudem, dass insbesondere Studierenden – gerade den besonders stark gesellschaftskritisch denkenden und politisch engagierten Persönlichkeiten – der »Erkenntnisvorteil der Distanz« (Neidhardt, 2017, S. 311) verloren gehen kann, wenn sie sich sehr mit dem Thema identifizieren und dann nicht mehr in der Lage sind, das bearbeitete Problem in größere gesellschaftliche Zusammenhänge einzubetten und zugrunde liegende Herrschaftszusammenhänge sichtbar zu machen. Von Seiten der Lehrenden müssen also nicht nur dialogische Formate organisiert und bereitgestellt werden, sondern es muss auch immer wieder zu selbstkritischen Reflexionsprozessen angeregt werden.

Das Konzept der öffentlichen Lehrforschung setzt mit seinen Methoden zudem in besonderer Weise auf eine selbstkritische und reflexive Auseinandersetzung der forschend Lernenden mit dem Forschungs- und Transformationsfeld. Lernende werden hier eben gerade nicht ›überwältigt‹, wie es in der oben genannten Kritik am transformativen Lernen heißt, sondern in einem kritischen Denken unterstützt. In den entwickelten Formaten setzen sich Studierende beispielsweise selbst mit den Chancen und Herausforderungen von bürgerschaftlichem Engagement auseinander. Dadurch, dass sie ein Engagement oder alternative Lebensformen selbst erfahren und erproben können, wird die Möglichkeit geschaffen, alternative Handlungspraktiken oder Lebensentwürfe später anzunehmen, für sich selbst anzupassen oder zurückzuweisen. Bei alldem ist es entscheidend, dass die Studierenden ihren eigenen Lernprozess und ihre Verortung reflektieren können.

Mit dem Konzept der öffentlichen Lehrforschung gestaltet die universitäre Lehre den gesellschaftlichen Wandel mit und unterstützt und befördert eine transformative Forschung und Bildung. Oder wie Singer-Brodowski und Schneidewind (2014, S. 133) schreiben:

> »Für die Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, ›einen Paradigmenwechsel für eine Wissensgesellschaft herbeizuführen, in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Beteiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt‹ (WBGU 2011, S. 373).«

Der »öffentliche[n] Soziologie [kommt dabei] im Kontext neuer akademischer Verantwortungskulturen« (Selke, 2020a, S. 587) ein großes und, so Selke, unterschätztes Reformpotenzial zu. Er schreibt:

> »Hochschulen sind das Abbild kommender Gesellschaften. Sie bilden junge Menschen für die Übernahme verantwortungsvoller Positionen aus und sie forschen zu innovativen Themen. Trotz dieser doppelten Zukunftsperspektive orientieren sie sich (teils) an veralteten – zumindest aber umstrittenen Leitbildern. Und das, obwohl es mittlerweile zahlreiche Entwürfe für neue Verantwortungskulturen an Hochschulen gibt. Die Prämissen öffentlicher Soziologie könnten durchaus hilfreich sein, wenn sich Hochschulen auf den Weg machen, um endlich wieder *öffentliche* Hochschulen zu werden. Sie sind zumindest hilfreich, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, ob dieser Weg überhaupt eingeschlagen werden soll. Zentrale Pathologien des Wissenschaftssystems mahnen uns ständig, dass neues Denken notwendig ist.« (Selke, 2020a, S. 587; Kursivsetzung im Original).

Ziel meines Beitrags war es auch, zu zeigen, dass es nicht nur für Lernende wichtig ist, sich kontinuierlich zu reflektieren, sondern auch für Lehrende. Konzepte, wie das der öffentlichen Lehrforschung, geben ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Lehre mit Blick auf metatheoretische und methodologische Fragen auf den Prüfstand zu stellen. Die Soziologie wird dadurch zu einer bedeutenden Bezugswissenschaft für eine Begleitforschung für transdisziplinäre, transformative Formate (Ukowitz, 2021, S. 224). Das gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Hochschuldidaktiker:innen oft darauf angewiesen sind, sich selbstreflexiv zu beforschen.

Dabei gilt es, den notwenigen Ressourcenaufwand für alle Beteiligten und die begrenzten institutionellen Mittel nicht zu unterschätzen. Die genannten Herausforderungen werden auch mitbeeinflussen, inwiefern sich eine transdisziplinäre, transformative Hochschuldidaktik weiter etablieren kann. Daher ist es besonders wichtig, dass sich Universitäten und Hochschulen zu neuen Forschungs- und Lehrzugängen verpflichten und eine curriculare Verankerung unterstützen (Wildt, 2021).

Literatur

Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, *26*, 67–83.

Aulenbacher, B., Burawoy, M., Dörre, K. & Sittel, J. (Hg.). (2017). *Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. https://d-nb.info/1100893253/04

Bergold, J. (2007). Participatory strategies in community psychology research – a short survey. In A. Bokszczanin, (Ed.) *Poland Welcomes Community Psychology: Proceedings from the 6th European Conference on Community Psychology*. Opole: Opole University Press.

Burawoy, M. (2015). *Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Damitz, R.M. (2013). Öffentliche Soziologie. *Soziologische Revue*, *36*(3), 251–262.

Defila, R. & Di Giulio, A. (Hg.). (2019). *Transdisziplinär und transformativ forschen*. Wiesbaden: Springer VS. http://www.springer.com/

Dehnbostel, P. (2005). Begleitforschung von Modellversuchen im Kontext von Verwendungsforschung und Transferorientierung. In: H. Holz & D. Schemme (Hg.), *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern* (S. 17–30). Bielefeld: BIBB.

Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (2011 [1994]). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies* (Reprinted.). Los Angeles: Sage Publ.

Gottschalk, I. & Ruppel, P.S. (2019). Funktionen des Schreibens im Forschenden Lernen. Ein Systematisierungsversuch am Beispiel eines schreibintensiven sozialwissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts. *Neues Handbuch Hochschullehre (G 4.17)*, *92*, 65–94.

Gottschalk, I. & Zajak, S. (2020). Forschendes Lernen und öffentliche Soziologie gemeinsam neu denken – der Ansatz öffentlicher Lehrforschung. In J. Straub, S. Plontke, P. S. Ruppel, B. Frey, F. Mehrabi & J. Ricken (Hg.), *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, best-practices an der Ruhr-Universität Bochum* (S. 363–371). Wiesbaden: Springer VS.

Guile, D. (2022). Professional-Scientific Education: Rethinking the Concept of Knowledge – A Cultural-historical ›Recontextualization‹ Perspective. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, perspectives, implications and* (S. 83–107) Opladen u.a.: Budrich.

Haag, F., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hg.). (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne.* München: Juventa.

Hermann, A., Partenfelder, F., Raabe, S., Riedel, B., Ruszetzki, R. (2004). »Miteinander statt übereinander« – Ergebnisse einer Begleitstudie zum Weddinger Psychoseseminar und Erfahrungen mit Forschungspartizipation psychoseerfahrener Teilnehmer/innen an dieser Studie. *Journal für Psychologie*, *12*(4), 295–325.

Höhmann, U. (2002). Kooperative Qualitätsentwicklung als Gegenstand partizipativer Interventionsforschung. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hg.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 179–200). Bern: Hans Huber.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.

Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung. An international exchange* (pp. 179–190). Rotterdam: Sense Publishers.

Jaeger-Erben, M. (2021). Citizen Science. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 45–55). Bielefeld: transcript.

Langemeyer, I. (2021). Modus 2. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 185–194). Bielefeld: transcript.

Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (Eds.). (2017). *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2259890

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2(4)*, 34–46.

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Mezirow, J. & Associates (Eds.). (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.

Moser, H. (2017). Forschungswenden in der Erziehungswissenschaft. Von der Handlungs- und Aktionsforschung zu Design-Based Research. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hg.), *Wenden. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn* (S. 37–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Nagel, A. (1983). *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Neidhardt, F. (2017). »Public Sociology« – Burawoy-Hype und linkes Projekt. *Berliner Journal für Soziologie*, *27*(2), 303–317.

Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdisziplinäre Didaktik – Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 13–23). Bielefeld: transcript.

Polanyi, K. (1978). *The great transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reason, P. & Bradbury-Huang, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). London: SAGE Publications. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6522519

Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research – Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *Educational Design Research, 4*(2), Article 30. https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1554/1370

Ruppel, P.S. & Gottschalk, I. (2018). Kooperative Prozesse qualitativen Forschens im Rahmen eines interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Studiums. In N. Neuber, W.D. Paravicini & M. Stein (Hg.), *Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 26. bis 27.09.2019* (S. 459–462). Münster: WTM-Verlag.

Ruser, A. (2021). Wissenstransfer. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 407–415). Bielefeld: transcript.

Schaller, F. (2011). Erkundungen zum Transdisziplinaritätsbegriff., In K. Fischer, H. Laitko & H. Parthey (Hg.), *Interdisziplinarität und Institutionalisierung der Wissenschaft: Wissenschaftsforschung. Jahrbuch 2010* (S. 33–45). Berlin: wvb.

Schemme, D. (2006). *Koproduktive Wissensgenerierung zwischen Wissenschaft und Praxis in Modellversuchen*. Unveröffentlichtes Manuskript. BIBB: Bonn.

Schmohl, T. (2021). Situiertes Lernen. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung, Band 1, S. 301–311). Bielefeld: transcript.

Selke, S. (2020a). *Einladung zur öffentlichen Soziologie. Eine postdisziplinäre Passion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer.

Selke, S. (2020b). Michael Burawoy: »For Public Sociology« als Referenzdokument der Debatte um öffentliche Soziologie. In S. Selke, H. Bude, R. Jende, S. Lessenich & O. Neun (Hg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel* (S. 1–10). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Singe, I. & Sittel, J. (2017). Prekarität im Dialog: Arbeitssoziologie als organische öffentliche Soziologie. In B. Aulenbacher, M. Burawoy, K. Dörre & J. Sittel (Hg.), *Öffentliche Soziologie. Wissenschaft im Dialog mit der Gesellschaft* (S. 189–200). Frankfurt a.M.: Campus.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *39*(1), 13–17.

Singer-Brodowski, M. & Schneidewind, U. (2014). Transformative Literacy – Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In Forum Umweltbildung (Hg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Krisen und Transformationsszenarios*. Wien: Forum Umweltbildung.

Spiess, E. (1994). Aktionsforschung. In L. von Rosenstiel, C. Hockel & W. Molt (Hg.), *Handbuch der angewandten Psychologie. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Landsberg/Lech: ecomed.

Starodub, A. (2018). Horizontal participatory action research: Refugee solidarity in the border zone. *Area*, *51*(1), 166–173.

Straub, J., Plontke, S., Ruppel, P.S., Frey, B., Mehrabi, F. & Ricken, J. (Hg.). (2020). *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, best-practices an der Ruhr-Universität Bochum* (Research). Wiesbaden: Springer VS.

Ukowitz, M. (2017). Überzogene Ansprüche? Transdisziplinäre Forschung im Praxistest. [Rezension des Buches Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis: Hotspots, Geschichten, Wirkungen, hg. von R. Defila & A. Di Giulio]. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis/Journal for Technology Assessment in Theory and Practice*, *26*(1–2), 76–78. https://doi.org/10.14512/tatup.26.1-2.76

Ukowitz, M. (2021). Partizipative Forschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 221–230). Bielefeld: transcript.

Unger, H. von, Block, M. & Wright, M.T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht* (WZB Discussion Paper No. SP I 2007–303). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Urban, H.-J. (2015). Soziologie, Öffentlichkeit und Gewerkschaften. Versuch eines vorausschauenden Nachworts zu Michael Burawoys Public Sociology. In B. Aulenbacher & K. Dörre (Hg.), *Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit* (S. 221–245). Weinheim: Beltz Juventa.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WBGU (Hg.). (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten 2011*. Berlin.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

Welbers, U., Gaus, O. & Wagner, B. (Hg.). (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals ; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen; Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 25–42). Neuwied: Luchterhand.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im »Format« der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, *20*(2), 4–7.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–42). Bielefeld: wbv.

Yates, L. (2015). Rethinking prefiguration: Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*, *14*(1), 1–21.

Zajak, S. (2018). Engagiert, politisch, präfigurativ – Das Selbstexperiment als transformative Bewegungsforschung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, *30*(4), 98–105.

Zajak, S. & Gottschalk, I. (Hg.). (2018). *Flüchtlingshilfe als neues Engagementfeld. Chancen und Herausforderungen des Engagements für Geflüchtete.* Baden-Baden: Nomos.

Zajak, S. & Gottschalk, I. (2020). Forschendes Lernen als öffentliche Sozialforschung: Zum Konzept der öffentlichen Lehrforschung. In S. Selke, H. Bude, R. Jende, S. Lessenich & O. Neun (Hg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

Zeuner, C. (2012). »Transformative Learning« – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. von Felden (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. – 24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement

Uwe Schmidt & Tamara Zajontz

Zusammenfassung: *Der Beitrag fokussiert auf die Rolle, die Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement derzeit einnimmt bzw. perspektivisch einnehmen könnte. Basierend auf dem Modell des Qualitätskreislaufs nach Deming, dem sogenannten PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act-Zyklus), wird erörtert, auf welcher Ebene des Kreislaufs die Hochschuldidaktik zu verorten ist und welchen Beitrag diese zur Schließung des Kreislaufs leisten kann. So wird zum einen dargelegt, wie eine adäquate und aktuell meist fehlende Koppelung zwischen Check- und Act-Ebene und somit zwischen Evaluation und Hochschuldidaktik realisiert werden kann. Zum anderen finden sich Ausführungen zur Rolle der Hochschuldidaktik im Kontext der Studienganggestaltung und -entwicklung, welche die Plan-Ebene umschreiben. Der Beitrag schließt mit der Frage, welcher Stellenwert wissenschaftlichen Evidenzen und Forschungsbefunden unter einer Praxisperspektive der Hochschuldidaktik zukommen kann.*

Schlagworte: *Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement, Evaluation, PDCA-Zyklus, Evidenzbasierte Hochschuldidaktik*

1 Einführung

Die Stellung der ›Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement‹ führt zu unterschiedlichen Fragestellungen, die im vorliegenden Beitrag sowohl aus der Perspektive des Qualitätsmanagements als auch der Hochschuldidaktik erörtert werden.

Hierzu wird in einem ersten Schritt ein Blick auf die historische Entwicklung beider Konzepte bzw. Gebiete im Hochschulkontext in den vergangenen Jahrzehnten geworfen, um anschließend spezifische Aspekte zu beleuchten, die insbesondere die Rolle der Hochschuldidaktik in der Umsetzung empirischer Evidenzen und der Impulsgebung für die Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten und Curricula aufgreifen. Ausgehend von Demings Qualitätskreislauf, dem sogenannten PDCA-Zyklus, soll das Verhältnis zwischen Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik bzw. der Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag vor allem folgenden Fragen:

- Wie adaptiert die Hochschuldidaktik Ergebnisse aus Evaluationen und weiteren Analysen? Inwieweit gelingt es der Hochschuldidaktik, empirische Evidenzen in ihre Konzepte und ihr konkretes Handeln aufzunehmen?
- Wie müssen empirische Evidenzen aus der Qualitätssicherung aufbereitet sein, um sie für hochschuldidaktische Konzepte und hochschuldidaktisches Handeln anschlussfähig zu machen?
- Welche Art und welche Detailtiefe von Evidenzen benötigt die Hochschuldidaktik, um Schlüsse für Maßnahmen ziehen zu können?
- Wie wird es für die Hochschuldidaktik möglich, Konzepte zu entwickeln und zu etablieren, um diese hochschulstrategisch auf Steuerungsebene zu verankern?
- Welche fachspezifischen Differenzierungen sind für hochschuldidaktische Konzepte notwendig und wie werden unter dieser Perspektive Steuerungsakteure auf Fachbereichs- bzw. Fakultätsebene und Fachebene adressiert?

2 Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an Hochschulen im historischen Kontext

Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement haben im deutschen Hochschulraum unterschiedliche Traditionen und Entstehungskontexte. Während die Hochschuldidaktik bereits in den 1960er und 1970er Jahren in einer systematischeren Form Eingang in die Hochschulen gefunden hat, ist der Diskurs um Qualitätsmanagement noch vergleichsweise jüngeren Datums.

Die Entwicklung der Hochschuldidaktik soll an dieser Stelle nur kursorisch beschrieben werden, da sie in anderen Beiträgen dieses Bandes bereits aufgegriffen wird. Der Beginn der ersten Hochphase der Hochschuldidaktik in Deutschland ist in den späten 1960er Jahren zu verorten. Für diese frühe Phase lässt sich, so Wildt, resümieren, dass zunächst die theoretische und konzeptionelle Befassung mit hochschuldidaktischen Themen im Mittelpunkt stand und hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote erst ab Mitte der 1970er Jahre an Bedeutung gewannen. Mit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 wurde der Weg hin zu einer Politik staatlicher Regulierung und weg von partizipatorischen Reformen geebnet. Die Curriculumentwicklung geht hiernach von den Hochschulen auf die staatlichen Studienreformkommissionen über. Infolgedessen verliert die Hochschuldidaktik mehr und mehr ihre Zuständigkeit in curricularen sowie systembezogenen Belangen (Wildt, 2013, S. 33ff.). Nach dem Auf- und Ausbau hochschuldidaktischer Zentren konstatiert Wildt eine zunehmende Fokussierung auf die Servicefunktion von Hochschuldidaktik, was in den 1980er und 1990er Jahren zu einer zunehmenden Marginalisierung der Hochschuldidaktik geführt habe, was auch darauf zurückzuführen sei, dass Fragen der Lehrqualität zunehmend unter evaluatorischer Perspektive behandelt wurden (ebd., S. 37f.). Eine Wiederbelebung der Hochschuldidaktik sei schließlich im Kontext der Bologna-Reform zu beobachten, die zu ihrem Ausbau und zur internationalen Anschlussfähigkeit beigetragen hat (ebd., S. 39ff.).

Betrachtet man im Vergleich hierzu die Entwicklung des Qualitätsmanagements, so hat diese zumindest als explizites Konzept erst in den vergangenen 20 Jahren allmäh-

lich an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl zeigt sich mit Blick auf einzelne Instrumente der Qualitätssicherung eine durchaus längere Tradition. So gilt für die Lehrveranstaltungsbewertung, dass diese – abgesehen von Erhebungen, die bereits im Mittelalter zur besseren Orientierung Studierender durchgeführt wurden (vgl. Hüther & Krücken, 2016) – ihren Anfang in den 1920er Jahren in den USA nahm. Auch hier stand zunächst die Informationsfunktion im Vordergrund, die erst allmählich einer stärker bewertenden Perspektive wich, welche insbesondere in den 1970er Jahren in einen wissenschaftlichen Diskurs um die Güte der eingesetzten Instrumente mündete. Damit verbunden war auch eine Reflexion über unterschiedliche Zugänge zur Lehrveranstaltungsbewertung, d.h. inwieweit diese bspw. stärker theoriegeleitet, synkretistisch oder partizipativ ausgerichtet sind (vgl. u.a. Marsh, 1987; Hiltmann, 2002). Für die Zeit seit den 1980er Jahren lässt sich schließen, dass die Lehrveranstaltungsbewertung in den USA weitgehend flächendeckend eingesetzt wurde und als standardmäßig verwendete Form der Lehrbewertung resümiert werden kann – dies zu einem Zeitpunkt, als in Deutschland Lehrveranstaltungsbewertungen kaum in Erscheinung traten. Diese sind in einem nennenswerten Maß erst in den 1990er Jahren zu beobachten (vgl. Rindermann, 2001). Ebenfalls in den späten 1990er Jahren wurden erste Verfahren der institutionellen Evaluation durchgeführt, die sich in der Regel auf die Ebene von Fächern bezogen und in unterschiedlichem Maße institutionalisiert wurden. Kennzeichnend hierfür sind neben Verfahren an einzelnen Hochschulen solche, die im Rahmen von Hochschulverbünden (Nordverbund, ZEvA, ENWISS, Hochschulevaluierungsverbund) realisiert wurden. Wie auch die Lehrveranstaltungsbewertung hatten diese sogenannten internen und externen Evaluationen in der Regel eine Entwicklungsfunktion, obgleich bspw. im Kontext der deutschen Wiedervereinigung und der damit verbundenen partiellen Reorganisation des Hochschulsystems auch Steuerungsimplikationen zu beobachten waren. Im Anschluss ist eine Weiterentwicklung und Diversifizierung der eingesetzten Instrumente zu konstatieren. So wurden unter anderem verstärkt Befragungen von Absolvent*innen oder Studieneingangsbefragungen durchgeführt.

Während die zuvor skizzierten Verfahren zwar zunehmend regelhaft an Hochschulen in Deutschland verankert wurden, kann bis weit in die frühen 2000er Jahre noch nicht von einem systematischen Qualitätsmanagement gesprochen werden. Vielmehr wurden die Ergebnisse aus den entsprechenden Erhebungen eher punktuell genutzt und blieben häufig unverbunden. Ein systemischer Effekt ließ sich am ehesten noch für die Verfahren der internen und externen Evaluation beobachten, zumal diese partiell in Zielvereinbarungen mündeten, die auf einer Meso- bzw. Fachebene zu Konsequenzen und Anpassungen führten. Erst mit Einführung der Akkreditierung und insbesondere der Einführung der Systemakkreditierung kann zunehmend von einem Qualitätsmanagement, verstanden als die systematische Beziehung zwischen Steuerung und Qualitätssicherung, gesprochen werden. So wurde bereits im Kontext der Programmakkreditierung eine stärkere Bezugnahme auf Ergebnisse der Qualitätssicherung bei der Programmentwicklung gefordert und die Verfahren verlangten eine höhere Verbindlichkeit im Hinblick auf den Einsatz unterschiedlicher, qualitätssichernder Maßnahmen. Noch stärker für die Entwicklung eines systematischen Qualitätsmanagements an Hochschulen war der Effekt, der von der Einführung der Systemakkreditierung und den damit verbundenen Kriterien ausging, da nicht mehr nur Studiengänge, sondern sowohl die Steuerung als auch die

Qualitätssicherung als systemische Prozesse auf Hochschulebene Gegenstand der Bewertung waren. Dabei hat die Akkreditierung nicht bzw. kaum zur Weiterentwicklung einzelner Instrumente beigetragen – das Verfahren der Akkreditierung selbst beruht im Wesentlichen auf den Standards der institutionellen Evaluationsverfahren –, doch sie gab wesentliche Impulse für die strukturelle Verankerung des Qualitätsmanagements und dessen systematischer Ausgestaltung. Allerdings lässt sich bis zum jetzigen Zeitpunkt resümieren, dass zwar der Ausgestaltung von Steuerungs- und Qualitätssicherungssystemen und deren Koppelung in deutschen Hochschulen eine wachsende Bedeutung zukommt, doch dass diese auch gleichzeitig vielfältige Desiderate aufweist, die sich sowohl in einer häufig fehlenden Klarheit auf der Zielebene, dem zum Teil unklaren Verhältnis zentraler und dezentraler Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrumente, wie auch in der fehlenden Schließung des Qualitätskreislaufs – worauf im Folgenden noch eingegangen werden soll – zeigen.

3 Modell des Qualitätskreislaufs nach W.E. Deming

Im Kontext des Qualitätsmanagements an Hochschulen wird in der Regel Demings Qualitätskreislauf[1] (vgl. Deming, 1986) bzw. PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act) als Heuristik herangezogen, um unterschiedliche Schritte des Qualitätsmanagements sowie die jeweiligen Rollen einzelner Akteure einordnen zu können. Deming entwickelte das Modell im Rahmen der Veränderung von industriellen Produktionsprozessen. Die Grundannahme des damit umschriebenen Qualitätskreislaufs ist, dass durch die wiederkehrende Anwendung der im Folgenden beschriebenen vier Schritte eine kontinuierliche Steigerung von Qualität im Sinne einer Aufwärtsspirale zu erzielen ist.

Die Plan-Ebene umschreibt Aktivitäten, die der Steuerung von Einrichtungen zugeordnet werden können und grundsätzliche Fragen nach den Zielsetzungen, der strategischen Ausrichtung, wünschenswerten Veränderungen, aber auch nach verfügbaren Evidenzen adressieren. Übertragen auf den Hochschulkontext ließe sich bspw. auf Ebene der Lehrveranstaltung fragen, welchen Zielsetzungen im Sinne von Kompetenzerwerb die Lehrveranstaltung dienen soll und mit welchen didaktischen Methoden diese erreicht werden sollen. Auf der Ebene der Hochschule insgesamt wird die Plan-Ebene vor allem durch Leitbilder für Lehre, wie sie im Rahmen der Akkreditierung eingefordert werden, die daran anschließenden strategischen Überlegungen und Studiengangkonzepte abgebildet.

Die Do-Ebene kann als Umsetzung der geplanten Maßnahme gefasst werden. In Demings Worten und unter der Perspektive einzuleitender Veränderungen: »Carry out the change or test decided upon, preferably on a small scale.« (Deming, 1986, S. 88) Deutlich wird hierbei Demings Gedanke, dass im Sinne der Implementation neuer Facetten innerhalb einer Lehrveranstaltung oder der Implementierung neuer Lehr- und Lernformen zunächst pilothaft vorgegangen werden sollte, bevor bspw. didaktische Konzepte in der Breite eines Fachs Anwendung finden.

1 Deming selbst spricht vom Shewhart-Cycle, da die ursprünglichen Überlegungen von Walter E. Shewhart in den 1930er Jahren angestellt wurden (Deming, 1986, S. 88).

Die Check-Ebene definiert Maßnahmen, die gemeinhin unter dem Terminus der Qualitätssicherung zusammengefasst werden, also Instrumente und Verfahren, die der Beobachtung und Überprüfung von Effekten dienen. Im Kontext der Lehrveranstaltung sind dies unterschiedliche Formen der Evaluation, in der Regel standardisierte Erhebungsinstrumente, deren Ergebnisse häufig im Vergleich zu anderen Veranstaltungen interpretiert werden. Auf Ebene von Studiengängen finden Verfahren der Akkreditierung sowie – vor allem im Kontext der Implementierung neuer Lehr-Lernformen – der Evaluation Anwendung.

Auf der Act-Ebene schließlich werden nach Deming Schlüsse aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen, indem gefragt wird »What did we learn? What did we predict?« (Deming, 1986, S. 88). Wiederum bezogen auf eine Lehrveranstaltung könnten Fragen nach Veränderungen des didaktischen Konzeptes, der Lehr-Lernumgebung oder der Lehrinhalte im Vordergrund stehen.

Der zuvor kursorisch beschriebene Qualitätskreislauf findet sich in der idealtypischen Form der stringenten Abfolge der einzelnen Schritte in der Regel in der Realität nicht wieder. Kritisch erörtert wird in der Hochschulpraxis insbesondere die relativ schwache Koppelung zwischen der Check- und Act-Ebene. Diese fehlende Schließung des Qualitätskreislaufs lässt sich in unterschiedlichen Bereichen von Hochschulen beobachten, wobei differenziert werden kann, ob Veränderungen eher struktureller Art sind oder auf Handlungen und Einstellungen abzielen. Während erstere vergleichsweise einfacher zu adressieren sind, wenn bspw. das Veranstaltungssetting im Hinblick auf Räumlichkeiten, zeitliche Aspekte oder formale Anforderungen verändert wird, zeigt sich die Veränderung von Einstellungen, Handlungs- und Verhaltensmustern als deutlich herausfordernder. Die Nutzung von empirischen Evidenzen ist dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängig, die sich sowohl auf die Akzeptanz der eingesetzten Methoden, die Verständlichkeit der Ergebnisse als auch auf die eigenen Ressourcen, die für eine Änderung von Handlungsroutinen zur Verfügung stehen, beziehen (vgl. Schmidt, 2017). Darüber hinaus ist unserer Auffassung nach jedoch nicht nur die Verbindung zwischen Check- und Act-Ebene oftmals wenig systematisch in das hochschulische Qualitätsmanagement implementiert, sondern auch die Nachjustierung auf der Plan-Ebene auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse und Anpassungen ist häufig nicht hinreichend ausgeprägt.

4 Vom Messen zum Handeln: Die Koppelung der Check- und Act-Ebene

Entsprechend der vorherigen Anmerkungen stellt sich die Frage, wie die Check-Ebene mit der Act-Ebene wie auch die Act-Ebene mit der Plan-Ebene sinnvoll verbunden werden kann und wie Hochschuldidaktik und Evaluation gemeinsam eine Verbesserung der Lehrqualität erzielen können.

Beispielhaft soll dies entlang des Umgangs mit Ergebnissen aus der Lehrveranstaltungsevaluation seitens des bzw. der einzelnen Lehrenden erläutert werden, d.h. mittels welcher Maßnahmen oder Abläufe können sich durch studentisches Feedback Veränderungen in der Lehre einstellen und wie können Lehrkonzepte und Lehrkompetenzen entlang der durch Evaluation gewonnenen Evidenzen weiterentwickelt werden?

Hierfür können verschiedene Modelle bzw. Hypothesen herangezogen werden (vgl. Rindermann, 2001; Schmidt, 2010, S. 185):

Die ›Sensibilisierungs-Hypothese‹ rekurriert darauf, dass sich Veränderungen in der Lehre und damit auf der Act-Ebene bereits durch das bloße Durchführen von Lehrveranstaltungsevaluationen einstellen. Lehrende sind sich der turnusmäßig erfolgenden Evaluationen bewusst und befassen sich vor diesem Hintergrund verstärkt mit qualitätsrelevanten Aspekten ihrer Lehre, wodurch sich gleichsam »automatisch« eine Weiterentwicklung der Lehre ergibt – so die Annahme.[2] Die ›Feedback-Hypothese‹ geht davon aus, dass die Rückmeldungen zur Evaluation, die den Lehrenden zumeist in Form von deskriptiven Ergebnissen zur Verfügung gestellt werden, von diesen wahrgenommen und selbsttätig für eine Verbesserung der Lehre genutzt werden. So können Dozierende notwendig werdende Veränderungen für ihre Lehre aus den Ergebnissen ableiten und daran anknüpfend die hierzu passenden Maßnahmen auswählen. Im ›Diskursmodell‹ schließt sich an die Ergebnisrückmeldung eine Diskussion der Ergebnisse, z.B. gemeinsam mit den Studierenden, an, woraus – laut Modell – Qualitätsentwicklungen resultieren. In einer am Diskurs orientierten, aber externalisierten Form ist das Modell des ›Teaching Analysis Poll‹ zu interpretieren, in dem der Austausch mit Studierenden extern moderiert wird und sich – so im Bielefelder Modell – wesentlich auf die Lernzielorientierung bezieht und somit Reflexion sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden anregen soll (Frank et al., 2019). Der ›Beratungsansatz‹ geht einen Schritt weiter und koppelt an die studentischen Rückmeldungen eine Beratung der Lehrenden, z.B. durch die Hochschuldidaktik oder innerhalb des Kollegiums, um so Entwicklungspotenziale offenzulegen und konkrete (hochschuldidaktische) Umsetzungsschritte zu planen. Schließlich treten nach dem ›Kompetenzentwicklungsmodell‹ substanzielle Veränderungen in der Lehre erst dann ein, wenn zu den Evaluationsergebnissen passgenaue Weiterbildungsformate wie Workshops, Coachings oder Trainings absolviert werden (vgl. Rindermann, 2001; Schmidt, 2010, S. 185).

Vergleicht man diese Modelle hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, zeigt sich, dass die ersten drei wenig bis kaum Steigerung der Lehrqualität – gemessen an wiederholten studentischen Einschätzungen – nach sich ziehen. Wirksamkeitsstudien und Meta-Analysen weisen für die Sensibilisierungs-Hypothese (Effektstärke $d = 0$), die Feedback-Hypothese (Effektstärke $d = 0.22$) und das Diskursmodell (Effektstärke $d = 0$) wenig bis keine Effekte auf eine Qualitätsverbesserung der Lehre aus[3] (vgl. Menges & Brinko, 1986, S. 5; Rindermann, 2003, S. 241f.).

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn an die Rückmeldung der Ergebnisse Beratungen oder Weiterbildungen anschließen. Der Beratungsansatz und das Kompetenzentwicklungsmodell (Trainingsansatz) erzielen insbesondere gemäß Studien aus dem anglo-

---

2 Vgl. in diesem Sinne auch Schmidt & Lenz (2021), die als eine wesentliche Funktion von Evaluation jene der Mobilisierung herausstellen, allerdings auch darauf verweisen, dass dieser Effekt zunehmend einer Routinisierung und Professionalisierung im Umgang mit Evaluationsergebnissen weichen kann.

3 Die Messung wurde jeweils nach dem folgenden Schema wiederholt: Lehre – Lehrevaluation (+ ggf. Treatment) – Lehre – Lehrevaluation; *d* wurde entweder durch einen Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe oder durch einen Vorher-Nachher-Vergleich berechnet.

amerikanischen Raum positive Effekte auf eine Verbesserung der Lehrveranstaltungsbewertung (Effektstärken zwischen d = 0.69 und 1.10) (vgl. Marsh, 2007, S. 788; Marsh & Roche, 1997, S. 1193f.; Menges & Brinko, 1986, S. 5; Penny & Coe, 2004, S. 229).

Auch für den deutschsprachigen Raum lassen sich ähnliche Befunde berichten, wonach begleitende Maßnahmen, z.B. durch die Hochschuldidaktik, eine große Wirksamkeit erlangen (vgl. Rindermann, 2003, S. 241f.; Rindermann & Kohler, 2003).

Fragt man Lehrende nach ihren subjektiven Theorien, weshalb Lehrveranstaltungsevaluationen Qualitätsentwicklungen zeitigen, kommen diese mehrheitlich zu dem Schluss, dass eine explizite Koppelung zwischen Evaluation und Hochschuldidaktik nicht notwendig und erforderlich ist und kontrastieren damit die obigen Befunde. Überwiegende Zustimmung erfuhren bei dieser Befragung die am wenigsten invasiven Verfahren: die Sensibilisierungs-Hypothese und die Feedback-Hypothese. Die tatsächlich wirksamen Modelle hingegen werden von den Lehrenden in der Mehrheit als nicht gültig wahrgenommen und teilweise auch entschieden abgelehnt (vgl. Schmidt, 2010, S. 185f.).

Angesichts der beschriebenen Wirksamkeit einer Koppelung von Evaluation und begleitenden hochschuldidaktischen Maßnahmen und der gleichzeitig vorherrschenden, handlungsleitenden Einschätzungen der Lehrenden sollte verstärkt auf eine engere Verbindung der beiden Bereiche hingearbeitet werden.

Konkrete Ansatzpunkte könnten die folgenden sein:

- Individuelle Lehrberatungen durch die Hochschuldidaktik, in welchen – auf Basis von Evaluationsergebnissen und somit stärker an Evidenzen ausgerichtet – gemeinsam mit den Lehrenden Verbesserungspotenziale erörtert und konkrete Maßnahmen ergriffen werden.
- Hochschuldidaktische Formate, die stärker auf der Ebene kollektiven Handelns ansetzen und Fächer bzw. Fachgruppen adressieren. Die Evaluationsergebnisse könnten für die Fächer gesondert aufbereitet und verschiedene Datenquellen herangezogen werden (so z.B. Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolvent*innenbefragungen, Workload-Erhebungen). Hieran ließen sich Weiterbildungsmaßnahmen knüpfen, die sich an das Kollegium eines Faches richten und jeweils bedarfsorientiert und auf Grundlage der Wünsche der Lehrendengruppe ausgestaltet werden. Voraussetzung hierfür sind kollegiale Formate, die kein festes Weiterbildungscurriculum zu Grunde legen, sondern flexibel und idealiter über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden (so z.B. das »Kollegiale Coaching« an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, vgl. Leibenath et al., 2016, S. 111ff.; Masson & Zajontz, 2022). Dem Kompetenzentwicklungsmodell folgend, werden Workshops oder Beratungsformate an den Evaluationsergebnissen orientiert: Fallen die Ergebnisse zur Struktur einer Lehrveranstaltung oder zur Lernzielformulierung in einem Fach bspw. unterdurchschnittlich aus, werden für die Lehrenden Veranstaltungen unter diesem thematischen Augenmerk realisiert.
- Gemeinsame, bereichsübergreifende Interventionen der Hochschuldidaktik und der Stellen für Evaluation. Als sinnvoll erweist sich, die Expertise der beiden Bereiche zu koppeln und Beratungsangebote für Lehrende sowohl mit einer Person aus der Hochschuldidaktik als auch mit einer Person, die für Lehrevaluation zuständig

ist, durchzuführen. Ein großer Vorteil liegt darin, dass mittels dieses Ansatzes Lehrende für Ziele und Vorgehen der Evaluation sensibilisiert werden können, sie Hilfestellung bei der Interpretation der Ergebnisse erhalten und Ursachen etwaiger negativer Resultate erörtert werden. Gerade hinsichtlich der Interpretation der Evaluationsergebnisse besteht je nach fachlichem Hintergrund ein latenter Bedarf. So sind Lehrende häufig der Auffassung, dass alleine oder gerade ein Blick in die offenen Kommentare der Studierenden die wertvollste Rückmeldung darstellt, ohne die darin zum Ausdruck kommenden Perspektiven einzelner Studierender mit der Gesamteinschätzung zu Items abzugleichen. Des Weiteren können in diesen Settings hochschuldidaktische Lösungen erarbeitet und spezifische weiterführende Maßnahmen (z.B. Hospitationen) empfohlen werden (so z.B. im Beratungsworkshop an der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm, vgl. Tinsner & Thumser-Dauth, 2010, S. 200ff.).

- In Anbetracht der Tatsache, dass flächendeckende, alle Lehrenden inkludierende persönliche Beratungs- und Weiterbildungsangebote insbesondere an großen Universitäten nicht umsetzbar sind, liegen in der Verwendung von Online-Tools vielversprechende Alternativen. Nicht nur Didaktik-Apps für Lehrpersonen, sondern vielmehr online-basierte Instrumente, die eine fundierte Koppelung zwischen Lehrveranstaltungsevaluation und hochschuldidaktischer Weiterbildung erzeugen, stellen Möglichkeiten dar, um ressourceneffizient und niedrigschwellig einen Beitrag zur Schließung des Qualitätszirkels zu leisten. Nach Zugang der Evaluationsergebnisse erhalten Lehrende bspw. eine Einladung zu einem hiervon getrennten System, welches jedoch die Items aus der studentischen Lehrbefragung umfasst und hieran verschiedene Informationen und Hilfestellungen knüpft, so z.B. die lehrlerntheoretische Begründung für die Wichtigkeit dieses Aspekts, Strategien zur Förderung bzw. Umsetzung der verschiedenen Items oder Best-Practice-Beispiele anderer Dozierender (so z.B. LENA (LehrEvaluations-NAvigation) der Justus-Liebig-Universität Gießen, vgl. Sluzalek et al., 2016).
- Ferner müssten Qualitätssicherungsmaßnahmen bzw. Evaluationen vermehrt auch Erklärungen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bereithalten und somit bessere Evidenzen für die hochschuldidaktische Praxis verfügbar machen. Die in der Regel rein deskriptiven Auswertungen der Evaluationsergebnisse lassen dies nicht zu, was dazu führt, dass die Erzeugung von Handlungswissen und die Umsetzung in konkrete (didaktische) Maßnahmen häufig einer spekulativen Koppelung unterliegen. Hierzu trägt bei, dass die Lehrevaluation vielerorts in einer hohen Frequenz durchgeführt wird und die vorhandenen Ressourcen eher in die Quantität von Befragungen denn in die Qualität und zielführendere Analysen investiert werden. Dies ist für den Anspruch einer evidenzbasierten Hochschuldidaktik weitgehend kontraproduktiv, da diese nur dann adäquat unterstützen kann, wenn sie auf valide Informationen und Diagnosen zurückgreift (vgl. Schmidt & Vegar, 2012). Wirkungsanalysen im engeren Sinne sind in den vergangenen Jahren jedoch beim Einsatz standardisierter Evaluationsinstrumente – unabhängig davon, ob es sich um Lehrveranstaltungsbewertungen, Absolvent*innenstudien oder andere Formen der Bewertung handelt – kaum zu beobachten, wogegen im Kontext der Implementierung innovativer Lehrprojekte die Forderung nach Analysen, die Ursache-Wirkungs-Konstella-

tionen berücksichtigen, an Gewicht gewinnt, wenngleich die verwendeten Untersuchungsdesigns vom Anspruch experimenteller oder quasi-experimenteller Studien häufig noch deutlich entfernt sind. Zentrale Aspekte von Evidenzbasierung lassen sich nicht ohne Weiteres in den Bildungsbereich bzw. speziell in die Hochschuldidaktik transferieren: Personen randomisiert auf Kontroll- und Experimentalgruppe aufzuteilen, ist oft nur schwerlich möglich, da Maßnahmen häufig nicht obligatorisch sind, so dass starke Selbstselektionseffekte zum Tragen kommen. Blind- oder Doppelblindstudien lassen sich selten realisieren, geringe Teststärken sowie zumeist lediglich Untersuchungen mit kleinen Stichproben sind hingegen weitverbreitet, gut erforschte Messinstrumente fehlen oftmals und die insbesondere relevanten Messungen der langfristigen Wirkungen von Maßnahmen sehen sich angesichts der bereits zu Beginn geringen Teilnahmezahlen mit dem Risiko eines systematischen Schwunds konfrontiert. Auch Metaanalysen müssen insofern kritisch betrachtet werden, als bereits die hierin inkludierten Originalarbeiten häufig methodisch fragwürdig sind (vgl. u.a. Salden, 2019, S. 555f.; Scharlau, 2019).

Eine an empirische Evidenzen anschließende Hochschuldidaktik scheint allerdings, so lässt sich zusammenfassen, sowohl für die Güte der didaktischen Intervention und Unterstützung als auch für die Entwicklung passgenauer Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen unabdingbar. Dies gilt umso mehr, als zum einen der Hochschuldidaktik nach wie vor ein gewisses normatives Moment zugeschrieben wird, indem in der Praxis selten Ergebnisse empirischer Untersuchungen herangezogen werden. Die vorliegenden Befunde lassen zudem darauf schließen, dass die Wirkmächtigkeit einzelner Maßnahmen, so unter anderem die Ergebnisse der Metastudie von Schneider & Mustafić (2015), begrenzt ist. So weisen bspw. Co-teaching, also gemeinsame Lehre von zwei oder mehr Dozierenden, der Einsatz eines advance organizers, um nachfolgende Lerninhalte in einer Lehrveranstaltung zu strukturieren, das Anlegen von concept maps oder auch Lernstrategietrainings nur schwach positive Effekte auf den Lernerfolg Studierender auf (vgl. Schneider & Mustafić, 2015, S. 186ff.; Schneider & Preckel, 2017, S. 568–581). Zum anderen zeigt sich, dass die empirische Fundierung von Hochschuldidaktik ihre Akzeptanz bei der Zielgruppe, den Lehrenden, befördert und u.a. auch Aspekte der Kompetenzförderung in den Vordergrund rücken kann. Befragt man Lehrende, kommen sie selbst zu dem Schluss, dass sie »gute Lehre« machen und zeigen sich recht zufrieden mit ihrer eigenen Lehrtätigkeit, sicherlich jedoch auch vor dem Hintergrund, dass sie sich selbst so sehen möchten und dies für das professionelle Selbstverständnis Dozierender immanent ist. Ob Studierende in den Lehrveranstaltungen tatsächlich effektiv lernen, welche hochschuldidaktische Methoden auf welche Weise wirken und welche Kompetenzen wie gefördert werden können, bleibt oft unbeantwortet oder wird in der hochschuldidaktischen Beratungspraxis nicht systematisch angewandt (vgl. Metz-Göckel et al., 2012, S. 217f.).

5 Vom Handeln zum Planen: Die Koppelung der Act- und Plan-Ebene

Wie zu Beginn kurz angeführt, war die Perspektive der Hochschuldidaktik gerade in den 1960er und 1970er Jahren eine breitere, die nicht nur auf die Weiterbildung von Lehrenden, sondern gleichermaßen auf die Weiterentwicklung von Studiengängen und Studienstrukturen abstellte. Die damaligen, zum Teil umfangreichen Reformprozesse ähneln mit Blick auf die Intensität der Neuausrichtung und Diskussion von Studiengängen durchaus dem Diskurs, der seit den frühen 2000er Jahren unter der Perspektive des Bologna-Prozesses geführt wird. Die Umstellung der Studienstruktur durch die Einführung gestufter Studiengangmodelle in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Modularisierung der Studiengänge verwiesen grundsätzlich auch auf didaktische Konzepte. Dies gilt nicht zuletzt für den geforderten Perspektivenwechsel im Lernprozess im Sinne des ›Shift from Teaching to Learning‹ wie auch für die Herausforderungen, die mit einer Vielzahl studienbegleitender, für die Abschlussnote relevanter Prüfungen verbunden sind (vgl. hierzu u.a. Witte & Schreiterer, 2003). Pohlenz sieht entsprechend in den spezifischen Herausforderungen des Bologna-Prozesses besondere Potenziale für die Hochschuldidaktik: »Derartige Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses könnten den Ort darstellen, an dem sich die Hochschuldidaktik mit Diskussionsangeboten zur (curricularen) Gestaltung von Lehre und Studium und mithin in Anknüpfung an ihre eigenen Traditionslinien einbringen kann.« (Pohlenz, 2014, S. 12). Umso mehr überrascht es, dass der Hochschuldidaktik an vielen Hochschulen bei der Entwicklung von Studiengängen, der Konzeption von Modulhandbüchern mit Bezug zu einer stärkeren Kompetenzorientierung, wie auch bei strategischen Fragen und Prozessen der Lehrentwicklung auf zentraler und dezentraler Ebene eine vergleichsweise geringe Bedeutung zugekommen ist. Sinnbildlich hierfür ist auch die in der Regel fehlende systematische Einbeziehung hochschuldidaktischer Expertise in Akkreditierungsverfahren.

Wenngleich diese mangelnde systematische Einbindung der Hochschuldidaktik in Prozesse der Studiengangentwicklung zu konstatieren ist, lässt sich zugleich ein Bedeutungszuwachs der Hochschuldidaktik insgesamt beobachten, der sich vor allem aus dem zunehmend anerkannten Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen ergibt. Nicht zuletzt durch die Förderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wie auch durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre wurden bzw. werden hochschuldidaktische Weiterbildungen gefördert, und sie gewinnen auch in den Hochschulen selbst an Akzeptanz. Allerdings wird damit weniger die hier betrachtete Ebene der Studiengestaltung und -entwicklung adressiert. Dort ist die Hochschuldidaktik auf der praktischen Ebene nur in wenigen Hochschulen systematisch eingebunden. Sehr wohl aber gingen von der Hochschuldidaktik bzw. der hochschuldidaktischen Forschung in den vergangenen Jahren wesentliche inhaltliche Impulse aus, die sich auf unterschiedliche Handlungsfelder und Fragestellungen des Bologna-Prozesses beziehen. Dies soll im Folgenden für zwei Themenfelder exemplarisch dargestellt werden, um die Potenziale der Hochschuldidaktik – einmal mit Blick auf Lehr-Lern-Szenarien, zum anderen bezüglich einer möglichen Studienganggestaltung – für die Studiengangentwicklung zu verdeutlichen.

So liegen im hochschuldidaktischen Ansatz des Forschenden Lernens äußerst Erfolg versprechende Chancen der im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Kompe-

tenzorientierung nachzukommen. Dieses kann insofern einen Beitrag leisten, als dass der Prozess der Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Studierenden selbst durchlaufen und damit für sie erfahrbar wird. Daneben werden der Umgang mit Literatur, Fragestellungen und Methoden der Disziplin, eine (kritische) Betrachtung der bereits bestehenden Forschung im Fach sowie die Einordnung der eigenen Forschung in den disziplinären Kontext und die dort vorherrschenden Werte und Sichtweisen erlernt. Berufsbezogene Kompetenzen können mittels des Konzeptes gleichsam gefördert werden. Durch das Sammeln erster Forschungserfahrungen bilden sich u.a. Fähigkeiten aus wie Prozessorientierung, Ambiguitätstoleranz sowie Reflexivität. Von direkter berufspraktischer Relevanz ist zusätzlich bspw. die Vermittlungskompetenz, die die Lernenden durch das Aufbereiten und eine zielgruppenadäquate Darstellung und Kommunikation ihrer Ergebnisse einüben. Wirft man zuletzt einen Blick auf gesellschaftsrelevante Kompetenzen als eine weitere Zieldimension von Hochschulbildung, worunter sich das Vertreten der eigenen Meinung, die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln oder die ethische Urteilsfähigkeit fassen lassen, kann ebenso festgehalten werden, dass Forschendes Lernen hier förderlich wirkt. Es kann bspw. die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung sowie selbstverantwortlichen Handelns unterstützen. Ferner ließe sich durch den Einsatz Forschenden Lernens in der universitären Lehre dem Umstand begegnen, dass durch die Reform zuweilen gleichermaßen auf Seiten der Lehrenden sowie auf Seiten der Studierenden Freiheiten zur individuellen Schwerpunktsetzung eingeschränkt wurden. Mit Forschendem Lernen können bei aller Standardisierung bewusst Freiräume genutzt werden und individuelle Vertiefungen oder Fokusse (z.B. die Forschungsfrage oder die Methodenwahl betreffend) gewählt werden (vgl. Reiber, 2012).

Eben diesen ambivalenten Begleiterscheinungen des Bologna-Prozesses, wie fehlende Flexibilität im Studium, übervolle Stundenpläne oder eine zu enge Taktung der Prüfungen, kann mithilfe von hochschuldidaktischen Lösungsansätzen entgegengewirkt werden. Die allseits geforderte Studierbarkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge sei, so Reinmann (2012), als didaktische Herausforderung zu interpretieren. Sie schlägt vor diesem Hintergrund eine phasenspezifische Studienganggestaltung und -planung vor. So wäre denkbar, einen vierjährigen Bachelorstudiengang in drei Studienphasen zu unterteilen und orientiert an diesen Phasen die passenden hochschuldidaktischen Interventionen zu integrieren. Fremd- und Selbstbestimmung sowie Fremd- und Selbstorganisation könnten sich passend und zielführend abwechseln. Die Anfangsphase (1. und 2. Semester) des Studiums gestaltet sich – so die Überlegungen – in der Weise, dass die Studierenden einerseits einen inhaltlichen Überblick erhalten, aber andererseits ebenso an das notwendige akademische Handwerkszeug herangeführt werden und somit das »Studieren lernen«. Dabei könnte – anders als aktuell meist üblich – nicht ausschließlich auf die Veranstaltung der Vorlesung gesetzt werden, die ein verzerrtes Bild von Studium und Wissenschaft vorgibt und der vielfach monierten »Konsumhaltung« der Studierenden noch weitergehend Vorschub leistet. Stattdessen sollen von Beginn an die gängigsten Veranstaltungsformen (Vorlesung, Seminar, Projekt etc.) in das Studium inkludiert werden, so dass die Studierenden die Formate kennenlernen und erfahren, wozu sie dienen. Begleitend hierzu finden Übungen statt, die den Studierenden näherbringen, wie sie welches Format für ihr Studium nutzen können. So

könne erreicht werden, dass die Basisfertigkeiten, um erfolgreich zu studieren, direkt zu Studienbeginn maßgeblich gefördert werden. In der zweiten Studienphase könnten die Studierenden flexibel, selbstorganisiert und interessengeleitet studieren, flankiert durch optionale Beratungsangebote. Als Minimalvorgabe könnte gefordert werden, dass sie sich für eine bestimmte Anzahl an Themenschwerpunkten entscheiden, diese selbstbestimmt verfolgen und dokumentieren (z.B. anhand eines Portfolios) und am Ende in einen plausiblen Zusammenhang bringen. In der Endphase (z.B. das letzte Studienjahr) werde erneut mehr Struktur von außen vorgegeben. Das erworbene Wissen und Können aus der selbstbestimmten Studiumszeit solle nun geordnet, bewertet und gegebenenfalls vervollständigt werden. Lehrveranstaltungen sollten diesen Prozess unterstützen, indem sie Vertiefung, Ergänzung oder Defizitbehebung ermöglichen. In diesem Teil des Studiums wären gleichermaßen Reflexionsveranstaltungen ratsam (vgl. Reinmann, 2012).

Obgleich die Hochschuldidaktik mithin bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Bologna-Prozesses forschungsbasierte Hinweise für dessen Ausgestaltung eingebracht hat, ist als problematisch zu deuten, dass die Koppelung zwischen hochschuldidaktischer Forschung einerseits und ihrer Wirkung in die Praxis der Studiengangentwicklung andererseits als vergleichsweise schwach einzustufen ist. Dies hat unterschiedliche Gründe: Zum einen lässt sich resümieren, dass hochschuldidaktische Erkenntnisse sowohl in der Ausgestaltung der Studiengänge in den Fächern und Hochschulen insgesamt als auch im Kontext der Akkreditierung von Studiengängen nicht intensiv genutzt werden. Zum anderen – und hier lässt sich auf die zu Beginn skizzierte Historie der Hochschuldidaktik rückverweisen – ist eine Theorie-Praxis-Verknüpfung innerhalb der Hochschuldidaktik nicht immer in hohem Maß gegeben. Die Hochschuldidaktik ist in Deutschland weitestgehend in der Form institutionalisiert, dass sie als reine Dienstleistungsstelle agiert und qua Auftrag Lehrende berät, weiterbildet und mittels weiterer Angebote die Lehre an Hochschulen professionalisiert, nicht jedoch Forschung betreiben soll. Die Forschung nimmt zumeist im Vergleich zur Weiterbildung in der Hochschuldidaktik eine nachgeordnete Rolle ein (vgl. Dany, 2007; Battaglia, 2010), wenngleich postuliert wird, dass »hochschuldidaktische Forschung […] aus hochschuldidaktischer Praxis [entsteht] und […] zu dieser zurück [führt].« (Battaglia, 2010, S. 32) »Die entwicklungsbezogene, weiterbildende, beratende usf. Arbeit der Hochschuldidaktik«, so Battaglia weiter, müsse »unmittelbar forschungsfundiert sein, und die hochschuldidaktische Forschung muss direkt an die hochschuldidaktische Praxis bzw. an die Lehrpraxis anknüpfen.« (ebd., S. 28). Allerdings ist festzuhalten, dass die wenigsten hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland als wissenschaftliche Institutionen angelegt und ausgewiesen sind. Dies manifestiert sich u.a. in nicht-vorhandenen Professuren für Hochschuldidaktik und damit einhergehend in der fehlenden Möglichkeit zur Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses (z.B. über Promotionskollegs oder Betreuung von Promotionen). So forschen in der Hochschuldidaktik Tätige gegebenenfalls außerhalb ihrer eigentlichen Arbeitsaufgaben und aus eigenem Antrieb, forciert und unterstützt wird dies seitens der Hochschulen jedoch zumeist nicht. Dies mündet in dem Umstand, dass hochschuldidaktische Einrichtungen und Hochschuldidaktiker*innen größtenteils von (hochschuldidaktischer) Forschung ausgeschlossen sind und wissenschaftliches Interesse und Weiterqualifizierungsbestrebungen oftmals ungenutzt bleiben (müssen). Dies ist in doppel-

ter Weise nachteilig, da sich gerade in der Hochschuldidaktik großes Forschungspotenzial ergibt, Hochschuldidaktiker*innen durch ihre vielfältigen Aufgaben mit unzähligen Fragen des Lehrens und Lernens befasst sind, der Zugang zum Feld bereits besteht und somit Forschungsvorhaben gleichsam »auf der Hand« liegen würden (vgl. Battaglia, 2010).

Ungeachtet dieser Herausforderungen einer stärkeren Forschungsdurchdringung hochschuldidaktischer Praxis lässt sich für die Frage der Bedeutung der Hochschuldidaktik für die Plan-Ebene resümieren, dass, auch wenn häufig keine systematische Einbindung in die Studiengangentwicklung an den einzelnen Hochschulen zu beobachten ist, Ergebnisse hochschuldidaktischer Forschung und daran anschließende Konzepte durchaus einen, wenn auch indirekten Einfluss auf die Plan-Ebene haben.

6 Fazit

Das Verhältnis von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement bzw. die Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement wurde im Rahmen dieses Beitrags wesentlich an der Frage ausgerichtet, ob und welche Evidenzen genutzt werden können und in welcher Weise Ergebnisse empirischer Untersuchungen aufbereitet sein sollten, um sie in der hochschuldidaktischen Praxis nutzbar zu machen. Nähert man sich der Frage der Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik aus einer Praxis- und nicht aus einer Forschungsperspektive, muss dabei kritisch betrachtet werden, ob sich hochschuldidaktisches Handeln, bspw. in der Beratung Lehrender, *ausschließlich* auf Evidenz und Forschung stützen sollte. Es gilt zu klären, welche Bedeutung der Praxiserfahrung von Hochschuldidaktiker*innen zukommt und wie diese mit empirischen Evidenzen verknüpft und in Beratungs- und Weiterbildungsprozesse einfließen kann. Die Hochschuldidaktik bewegt sich in einem wissenschaftlichen Kontext und in Anbetracht dessen ist es unerlässlich, dass sie selbst auch wissenschaftlich arbeitet und ihr Vorgehen wissenschaftlich fundiert. Gleichzeitig lässt sich durch rein empirisch-rationale Zugänge allein keine Veränderung in der Lehre erzielen. Aus empirischen Befunden können keine einfachen Handlungsanweisungen abgeleitet werden, die Lehrende lediglich befolgen müssen und wodurch sich dann eine »gute« Lehrveranstaltung ergibt. So plädieren Metzger et al. (2016) und Salden (2019) für eine gleichberechtigte Koexistenz in hochschuldidaktischen Beratungssettings von Wissen über wissenschaftliche Evidenzen, Berücksichtigung der Lehr-Lernüberzeugungen der Lehrperson und der spezifischen Situation, in welcher diese sich befindet. Welchem Part welches Gewicht zukommt und wie die Empfehlungen letztlich ausfallen, ergibt sich auf Grundlage der (Berufs-)Erfahrungen der in der Hochschuldidaktik tätigen Person. Veränderungen im Handeln und Verhalten stellen sich nicht allein dadurch ein, dass man auf empirische Evidenzen setzt, es ist darüber hinaus auch ein Wandel von Normen und Werten mit Blick auf die Lehre vonnöten. Neben der Fundierung der hochschuldidaktischen Maßnahmen und Beratungen ist daher ebenso die Initiierung von kollegialen Lernprozessen unter den Lehrenden, von partizipativen Verfahren zwischen der Hochschuldidaktik und den Lehrenden und von Dialog über Lehre und Lehrentwicklung unabdingbar (vgl. Metzger et al., 2016, S. 250–254; Salden, 2019, S. 556ff.).

Daraus lässt sich schließen, dass die Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement sowohl eine rezipierende und an Evidenzen anschließende als auch eine konzeptionelle, kreative und praxisbewährte sein könnte. Gerade ihre Rolle im Kontext der Studiengangentwicklung erscheint ausbaufähig, um insbesondere hochschuldidaktische Forschungsbefunde und Konzepte mehr als bisher in die Ausgestaltung von Studiengängen, aber auch in die Strategiebildungsprozesse im Hinblick auf Lehre und Lernen einfließen zu lassen. Hierzu allerdings ist ein Ausbau hochschuldidaktischer Forschung erforderlich, die vielleicht stärker als bisher Bezüge zur empirischen Hochschulforschung herstellt.

Literatur

Battaglia, S. (2010). Quo vadis hochschuldidaktische (Hochschul-)Forschung? *Journal für Hochschuldidaktik*, 28–32.

Dany, S. (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Münster: LIT-Verlag.

Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts: Center for Advanced Engineering Study, Massachusetts Institute of Technology.

Frank, A., Weiß, P. & Bitterer, F. (2019). Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE). *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung, 70,* E 9.23, 1–20.

Hiltmann, M. (2002). Die Erfassung des Konstruktes ›gute Lehre‹ in Fragebogen-Verfahren. In Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (Hg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, 6*. Mainz.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Leibenath, Y., Seipp, T. & Zajontz, T. (2016). Konzeption und Wirksamkeit kollegialer Formate in der Hochschuldidaktik. Das Projekt »Kollegiales Coaching« an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. *Qualität in der Wissenschaft*, *10*(3/4), 108–116.

Marsh, H. W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *Journal of Educational Research, 11*, 253–388.

Marsh, H.W. (2007). Do University Teachers Become More Effective with Experience? A Multilevel Growth of Students' Evaluations of Teaching Over 13 Years. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 775–790.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist*, *52*(11), 1187–1197.

Masson, S. & Zajontz, T. (2022). Community-Based Professional Development of Higher Education Teachers in Times of Transformation. In B. Broucker, R. Pritchard, R. Krempkow & C. Milsom (Hg.), *Transformation Fast and Slow. Digitalisation, Quality and Trust in Higher Education* (S. 240–257). Leiden: Brill.

Menges, R. J. & Brinko, K. T. (1986). Effects of Student Evaluation Feedback: A Meta-Analysis of Higher Education Research. San Francisco: Paper Presented at the Meeting of the American Educational Research Association.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*, 213–232.

Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinhauer, S. & Rieck, A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer VS.

Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *74*(2), 215–253.

Pohlenz, P. (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre*, *68*, A 1.9, 7–26.

Reiber, K. (2012). Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 111–119). Göttingen: V & R unipress.

Reinmann, G. (2012). In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 133–148). Göttingen: V & R unipress.

Rindermann, H. (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In C. Spiel (Hg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61–88). Münster: Waxmann.

Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, *2*, 233–256.

Rindermann, H. & Kohler, J. (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*(1), 71–85.

Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre, 5*, 551–560.

Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, B. (2010). Qualitätsentwicklung = Evaluation + Hochschuldidaktik? Von einer Rechnung, die nicht aufgeht. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 179–192). Bielefeld: UVW Verlag.

Schmidt, U. (2017). Evaluation und was dann? Evaluation im Kontext von Wirkungsforschung und die Wirkung durch Qualitätssicherung. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, *61, E 7.18*, 67–86.

Schmidt, U. & Lenz, E. (2021). Funktionen von Evaluation im Hochschulkontext. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung, 78,* B 1.10, 1–22.

Schmidt, U. & Vegar, M. (2012). »Hochschuldidaktische Weiterbildung« im Kontext von Systemakkreditierung: Stellenwert und Perspektiven. *Neues Handbuch Hochschullehre, 53*, I 3.2, 1–22.

Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin & Heidelberg: Springer-Verlag.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin, 143*(6), 565–600.

Sluzalek, N., Weiß, T., Raser, M. & Hense, M. (2016). Von den Evaluationsergebnissen zur konkreten Verbesserung: Pilotierung eines Online-Tools zur besseren Verknüpfung von Lehrveranstaltungsevaluation und Hochschuldidaktik. *Qualität in der Wissenschaft, 10*(3/4), 88–95.

Tinsner, K. & Thumser-Dauth, K. (2010). Zusammenwirken von Evaluation und Hochschuldidaktik. Chancen für die Verbesserung der Lehrqualität. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 193–207). Bielefeld: UVW Verlag.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.

Witte, J. & Schreiterer, U. (2003). Handlungsfelder und Aufgaben bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge. In N. Bensel, G. Wagner & H. Weiler (Hg.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik* (S. 225–240). Bielefeld: Bertelsmann.

Institutional Research – Die Hochschule im Spiegelblick von Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen

Nicole Auferkorte-Michaelis & Patrick Hintze

Zusammenfassung: *Institutional Research versetzt Hochschulen in die Lage, Daten über die eigenen Prozesse und Wirkungen für strategische, hochschulpolitische, administrative und hochschuldidaktische Entscheidungsprozesse nutzbar zu machen. Der Beitrag informiert darüber, welche Funktionen Institutional Research an Hochschulen zukommt, in welchen Spannungsfeldern sich die Forschenden dabei bewegen und wie die Hochschulqualitätsentwicklung hieran anknüpfen kann. Anhand von drei Fallbeispielen für Institutional Research wird vorgestellt, wie sich Hochschuldidaktik, Evaluation und Qualitätsmanagement miteinander verbinden lassen, um evidenzbasierte Entscheidungen zu ermöglichen. Dabei wird auch geschildert, welche Implikationen Institutional Research für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursgruppen hat und welchen Beitrag Erfahrungswissen aus der Praxis leisten kann.*

Schlagworte: *Institutional Research, Hochschulforschung, Hochschulqualitätsentwicklung, hochschuldidaktische Forschung, Evaluation*

»Gemeinsam Grundlagen für Entscheidungen schaffen«, so lautet etwa das Motto für das Institutional Research (IR) an der Universität Duisburg-Essen. Wie eine Universität sich selbst zum Gegenstand von Hochschulforschung machen kann, um Reflexionsmaterial über Prozesse und Wirkungen zu generieren, darum geht es beim Institutional Research.

Hochschulinterne Studien und Analysen bieten vielfältige Möglichkeiten, empirische Daten für strategische, hochschulpolitische und administrative Entscheidungsfindungsprozesse nutzbar zu machen. Ergebnisse aus Studierenden- und Absolvent:innenbefragungen werden in verschiedenen Verfahren des Qualitätsmanagements genutzt und können einzelnen Lehrenden, Einrichtungen und Gremien in strategischen, hochschulpolitischen, administrativen und hochschuldidaktischen Entscheidungs- und Entwicklungsmomenten wichtige Informationen liefern. Monitoring-Analysen oder Sekundärauswertungen hochschulübergreifender Erhebungen geben datenbezogen Rückmeldungen über die Entwicklung von Studium und Lehre. Entscheidend für unsere Arbeit ist der partizipative Gedanke, gemeinsam Verfahren zu entwickeln, um

Informationen zu gewinnen, die Grundlagen in Entscheidungsfindungsprozessen bilden können.

Das Selbstverständnis des IR basiert darauf, sich als vielseitiges Forschungs- und Handlungsfeld für Qualitätsentwicklungsprozesse für Studium und Lehre zu verstehen. In der Kombination von theoretischem, empirischem und alltagspraktischem Wissen und Können erweitern die Akteur:innen ihre Perspektiven auf das Lehren und Lernen an der Hochschule.

1 Herkunft und Zielsetzungen von Institutional Research

Die Bezeichnung Institutional Research stammt aus der US-amerikanischen Hochschulforschung. Nach Middaugh, Trusheim und Bauer (1994) wird unter Institutional Research die Summe aller Aktivitäten verstanden, die darauf ausgerichtet sind, das Aufgabenspektrum einer Universität ganzheitlich (in Bildung, Verwaltung und Dienstleistung) zu beschreiben. Institutional Research erforscht und analysiert kontextgebunden und problemorientiert diese Funktionen im umfassenderen Sinne und schließt Datensammlungen sowie analytische Strategien zur Entscheidungsfindung mit ein: »Institutional research activities examine those functions in their broadest definitions, and embrace data collection and analytical strategies in support of decisionmaking at the institution.« (Middaugh, Trusheim & Bauer, 1994, S. 9).

Als ein Feld der Hochschulforschung bezieht sich Institutional Research zwar wie alle Forschungen im Bereich der Higher Education auf das System der Hochschuleinrichtungen, ihrer Tätigkeitsbereiche und Akteursgruppen und deren Entwicklungen. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse aber fokussiert auf eine bestimmte Einrichtung: ein einzelnes College, eine einzelne Universität oder auch ein Zusammenschluss verschiedener Einrichtungen zu einem Verbund-System (vgl. Saupe, 1990). Zielsetzung ist dabei, Informationen für die institutionelle Planung, die Formulierung von institutionellen Zielen und die Entscheidungsfindung bereitzustellen (nach Saupe, 1990). Einige US-amerikanische Hochschulforscher:innen gehen sogar so weit zu behaupten, dass Bildungseinrichtungen noch nie ohne Berücksichtigung von Daten und Informationen über sich selbst weiterentwickelt wurden und attestieren Institutional Research eine sehr lange Tradition (z.B. Cowley, 1959, S. 1–16). Seit Mitte der 1960er Jahre wird Institutional Research als Steuerungsinstrument von US-amerikanischen Hochschulen genutzt, Einrichtungen mit dieser Aufgabe wurden zunehmend institutionalisiert und ihre Aufgaben beziehen sich auf den Blick nach innen, die Darstellung nach außen sowie den Vergleich mit anderen Einrichtungen (vgl. Peterson & Corcoran, 1985; Teichler, 1987). Aufgaben und Funktionen, die Institutional Research-Einrichtungen wahrnehmen, sind nicht überall gleich oder klar definiert. Aktivitäten des Institutional Research reichen »von der einfachen Daten- und Informationssammlung zur Unterstützung von ›Planning, Decision Making and Policy Formulation‹, von der Unterstützung der institutionellen Operationen bis zur Unterstützung der strategischen Planung und Strategieentwicklung. Diese Rolle der Institutional Research Offices wird bestimmt durch den Entscheidungsstil der Hochschulmanager einerseits und die mehr oder weniger

offensiven Aktivitäten der Institutional Researcher andererseits.« (Frackmann, 1988, S. 2 f.).

Grundsätzlich sind Institutional Researcher:innen in ihren Aufgaben dabei relevanten Belastungen ausgesetzt, die in ambivalenten Perspektiven begründet liegen: »internal demands may contrast with external demands, the academic culture differs from the administrative culture, and the institutional needs may vary from the professional needs.« (Volkwein, 1999, S. 9).

Eine Systematisierung der Spannbreite der Funktionen des Institutional Research findet sich bei Volkwein (1999, S. 17ff.). Er greift die ambivalenten Anforderungen auf und definiert »vier Gesichter« des Institutional Research, die sich unterscheiden durch eher formativ, intern und auf Verbesserung ausgerichtete und eher summativ, extern und auf Rechenschaftslegung hin orientierte Zielsetzungen (ebd.). Sie zeigen auf, wie Institutional Research die Institution beschreibt, analysiert, darstellt und Evidenzbasierung erzeugt:

Abb. 1: Die vier Funktionen des Institutional Research (in Anlehnung an Auferkorte-Michaelis, 2005, S. 17, mit Bezug auf Volkwein, 1999, S. 17)

	Absichten und Adressat:innen	
Rolle und Kultur innerhalb der Organisation	Formativ und intern – zur Verbesserung	Summativ und extern – zur Rechenschaftspflicht
Administration	**IR als Informationsexpertise** Datenbasiertes Bild der Institution	**IR als »spin doctor«** Präsentation von Daten des best case
Wissenschaft	**IR als Programmanalyse** Daten für Strategie- und Maßnahmenentwicklung	**IR als Wissenschaft und Forschung** Self-studies zur Erforschung der Institution

Diese Funktionen werden in der Praxis des Institutional Research nicht isoliert betrachtet, vielmehr werden Fragestellungen formuliert, die häufig nicht trennscharf sind, sondern für unterschiedliche Funktionen genutzt werden. Nicht selten nehmen dabei Institutional Researcher:innen mehrere Rollen zugleich wahr: »Nevertheless, most of what we do forces us to play one or another of these roles, and sometimes two or more simultaneously. Although the boundaries around these four faces of IR may blur from time to time and the transition from one to the other may be as rapid as the telephone call.« (Volkwein, 1999, S. 19).

Beispielsweise können Workload-Erhebungen und Lehr-Lernanalysen in allen benannten Funktionsfeldern genutzt werden, je nach Komplexitätsgrad, Zielsetzung und Adressat:innenkreis (vgl. Volkwein, 1999). Die Funktionen intendieren unterschiedliche Wirkweisen, Zielgruppen und erforderliche Kompetenzen und erzeugen insbesondere Anforderungen an ein professionelles Selbstverständnis, das in sich divergent ist.

Die Funktion der Informationsexpertise zeichnet ein datenbasiertes Bild der Institution, wie beispielsweise die Größe der Standorte einer Hochschule, Anzahl und Herkunft der Studierenden, Lehrenden und ihre Aktivitäten (vgl. Auferkorte-Michaelis, 2005; Volkwein, 1999). Viele Einrichtungen für Institutional Research sind das Gedächtnis für zahlenbasierte Informationen über die Hochschule, ihre Akteursgruppen und Rahmenbedingungen: »Many institutional research offices serve as a storehouse for the numbers available to describe an institution. Typically, institutional researchers collect baseline data on students, faculty and staff, facilities, finances, and other information on the external environment.« (Middaugh, Trusheim & Bauer, 1994, S. 34).

Die Programmanalyse hingegen eröffnet tiefgreifende Einblicke und richtet sich auf strategisch relevante Bereiche, beispielsweise durch Studienverlaufsanalysen, Drop-Out-Studien oder auch Befragungen zu studentischen Perspektiven. Der professionelle Blick nach innen ist meist kontextgebunden und problemorientiert. In dieser Funktion sind eine hohe professionelle Kompetenz und ein entsprechendes Qualifikationsniveau erforderlich, um systemrelevante Analysen themenbezogen für die Entscheidungsfindung aufzubereiten: »In this role the institutional researcher works with the top management as an analyst or consultant.« (Volkwein, 1999, S. 18).

Als »Spin Doctor« wiederum rückt Institutional Research die Hochschule in ein »Scheinwerferlicht« und betont die Stärken der Hochschule. Negative Aspekte werden ausgelassen.

In der Funktion der Hochschulforschung (IR als Wissenschaft und Forschung) entstehen »self-studies«, insbesondere aus fachwissenschaftlichen Perspektiven – sozialwissenschaftlichen, psychologischen oder erziehungswissenschaftlichen Prinzipien folgend. Diese anspruchsvolle Rolle erfordert ein akademisch-wissenschaftliches Qualifikationsprofil. Im Unterschied zu den anderen drei Funktionen ist hier der Fokus auf die Fragestellung bezogen und die unmittelbare Verwertbarkeit der Ergebnisse und Erkenntnisse für die Institution am wenigsten ausgeprägt. In der Funktion als Wissenschaft und Forschung folgt Institutional Research dem Anspruch, die Institution neutral und systematisch zu erforschen und die Ergebnisse einer Studie so weit wie möglich unabhängig vom Einfluss persönlicher Überzeugungen, hochschulpolitischer Einflussnahme und gewünschter Resultate zu erbringen (vgl. Saupe, 1990). Insbesondere die Anforderung der Unbefangenheit, unvoreingenommen und unparteiisch die Institution zu beforschen, kollidiert nicht selten mit der Rolle des »Spin-Doctors«.

Die einzelnen Einrichtungen, die den Auftrag haben, Institutional Research zu betreiben, unterscheiden sich in ihren Schwerpunkten, Aufgaben und Strukturen, in ihrer Größe und Reichweite. Dementsprechend unterscheiden sie sich auch in ihren Aufgabenprofilen und den von ihnen beforschten Themen und Fragestellungen. Als charakteristisch für das Institutional Research lassen sich die Institutions-, Projekt- und Kommunikationsorientierung ansehen (vgl. Frackmann, 1988). Wenngleich Daten an hochschulexterne Stellen geliefert werden und hierfür Einrichtungen betraut werden, die im Feld des Institutional Research ausgewiesen sind, konzentrieren sich die Aufgaben auf hochschulinterne Bereiche. Im Selbstverständnis der Mitarbeiter:innen ist ihre Arbeit ein Beitrag für die Selbstreflexion der Institution. Die Forschungen und Datenanalysen beziehen sich weitgehend auf Studierende oder andere Akteursgruppen der Bildungseinrichtung und richten sich auf den Bereich Studium und Lehre aus. Hierfür werden

Projekte entwickelt und ausgeflaggt, die nicht immer mit externen Drittmitteln gefördert werden. Auch Standardaufgaben der Datenerhebung und Informationsverarbeitung erfolgen projektorientiert. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass Ergebnisse und Erkenntnisse publiziert werden. Dies dient einerseits der Transparenz nach innen, aber auch dem Austausch von Institutional Researcher:innen untereinander als Expert:innen im Feld der Hochschulentwicklung.

Während Institutional Research im US-amerikanischen Diskurs auch durch die Vernetzung der Forschenden eine Zuordnung im Feld der Hochschulforschung erhält, ist hierzulande die Einbettung vielfältiger. Institutional Research ist teilweise im administrativen und teilweise im wissenschaftlichen Bereich einer Hochschule verankert. Aus der Perspektive des Institutional Research wird die Universität zu einer aus sich selbst heraus lernenden Organisation im doppelten Sinn, denn sie erzeugt eine Transparenz sowohl nach innen als auch nach außen und bietet die Chance, selbstreflexive Ressourcen als Entwicklungspotenzial zu nutzen, indem sie ihren Blick auf sich selbst richtet (vgl. Auferkorte-Michaelis, 2005, S. 212). Institutional Research ist Institutionsmonitoring und Hochschulforschung, in der die Hochschule selbst zum Gegenstand wird. Es werden Fragen »von Lehre und Studium, ihren Zielen, Inhalten, Methoden, Lernsituationen und Evaluationsstrategien unter den institutionellen Rahmenbedingungen in wissenschaftlicher und beruflicher Perspektive in Forschung, Entwicklung, Lehre, Weiterbildung sowie Beratung zum Gegenstand gemacht« (Gunkel, Freidank & Teichler, 2003, S. 36). Hochschuldidaktische Forschung berührt gesellschaftliche und bildungspolitische Fragen, und sie hat in ihrer Perspektive auf Lehr-Lernsituationen oftmals einen konkreten Bezug auf eine Institution. Sie befasst sich mit dem Lehren und Lernen und den dazugehörigen Strukturen, insofern ist sie Hochschulforschung, wenngleich sie dabei in doppelter Hinsicht exemplarisch ist einerseits im Hinblick auf Forschungsobjekte und ihren Institutionenbezug und andererseits durch ihren spezifisch hochschuldidaktischen Blick, der nicht ohne die Kooperation und Koproduktion beteiligter Akteursgruppen auskommen kann (siehe hierzu Auferkorte-Michaelis, 2005; Huber, 1993). Und obgleich hochschuldidaktische Forschung in ihrer Tradition und Ausrichtung dem Institutional Research sehr nahesteht, hat sie diese innerinstitutionelle Forschungsrichtung nicht für sich beansprucht. Dies überrascht ein wenig, sind doch Hochschuldidaktik und Institutional Research demselben Spannungsfeld ausgesetzt: Beide sind dazu aufgefordert, nutzenorientiert und praxisentwickelnd für eine bestimmte Institution zu wirken und gleichzeitig dem Anspruch wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung gerecht zu werden. Das Selbstverständnis der in diesen Handlungsfeldern Tätigen variiert folglich zwischen Serviceleistenden für eine Hochschule und eigenständig forschenden Wissenschaftler:innen entsprechend der nach Volkwein (1999, S. 17) aufgezeigten vier Funktionen des Institutional Research.

Institutional Research an deutschen Hochschulen findet innerhalb einer Hochschule an unterschiedlichen Stellen statt: in Verwaltungseinrichtungen wie Dezernaten für Hochschulplanung und Statistik oder akademisches Controlling, in zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen zur Bildungsforschung oder Lehrkräftebildung, in den Fakultäten, in denen einzelne Wissenschaftler:innen Hochschulthemen zum Gegenstand machen, und auch in Einrichtungen des sogenannten »Third Space«, beispielsweise in Zentren für Evaluation, Qualitätsmanagement oder auch Hochschuldidaktik. Sie alle

leisten durch Institutional Research Beiträge für eine Hochschulqualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Obgleich Ansätze des Institutional Research, Selbsterforschung und reflexives Institutionenwissen an Hochschulen in Deutschland seit den 1990er Jahren wachsen, steht eine konzeptionelle Systematisierung und Implementierung weiterhin aus. Nachfolgend sollen daher einige Einblicke in das Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen gegeben werden, um die vielfältige Praxis von Institutional Research an deutschen Hochschulen weiter auszuleuchten.

2 Zwischen Nutzenorientierung und Erkenntnisgewinn: Institutional Research in der Hochschulpraxis in einem Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung

Welche Organisationsform, welche Aufgaben und welche Rolle ein Zentrum für Qualitätsentwicklung an einer Hochschule hat, hängt stark von dessen Umfeld und Genese ab. So ist der Zuschnitt häufig das Ergebnis einer Reihe von Strukturentscheidungen darüber, wo bestimmte Qualitätsentwicklungsaufgaben angesiedelt werden, in welchem Verhältnis zentrale zu dezentralen Services und Leistungen stehen, und wie weitgehend die Tätigkeit auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung einschließen soll und darf. Inwieweit eine Einrichtung Qualitätsentwicklung mit Institutional Research verbindet, ist daher auch immer Ausdruck verschiedener Weichenstellungen.

Dies lässt sich exemplarisch am Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (ZHQE) an der Universität Duisburg-Essen zeigen. Es wurde 2005 als Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) gegründet und setzte von Beginn an auf die Synergien zwischen Hochschuldidaktik, Evaluation und Qualitätsmanagement. Statt diese Aufgabenbereiche organisational zu trennen, sollte die Entwicklung von Studium und Lehre im Rahmen hochschuldidaktischer Qualifizierungen und Projekte direkt mit Daten aus Evaluations- und Qualitätsmanagement-Verfahren verbunden werden. Auch das daraus hervorgegangene ZHQE folgt diesem Auftrag und erbringt als zentrale Betriebseinheit Aufgaben und Services für Rektorat, Fakultäten, Zentrale Einrichtungen, Lehrende und Studierende. Hierzu zählen unter anderem hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote, Innovationsförderprogramme und Entwicklungsprojekte, hochschulweite Befragungen sowie die Koordination von Evaluationsverfahren und die Weiterentwicklung des zentralen QM-Systems der Universität. Institutional Research ist für diese Aktivitäten ein wichtiges Bindeglied. Zum einen sind Daten aus Qualitätsmanagement-Verfahren Ausgangspunkt vertiefter Analysen zur evidenzbasierten Planung neuer Maßnahmen und Entwicklungsvorhaben. Zum anderen eröffnen die vorhandene Expertise und die Infrastruktur für Befragungen, Sekundärdatenauswertungen und Evaluationen Möglichkeiten, den Erfolg von Maßnahmen zur Entwicklung von Studium und Lehre besser einschätzen zu können und Handlungsempfehlungen für Maßnahmen-, Projekt- und Hochschulleitung zu erarbeiten. Für diesen innerinstitutionellen Blick bietet Institutional Research die passende Forschungsdefinition mit einer lokalen Institutionsorientierung, Projektbezug, variablen Forschungstypen, methodische Vielfalt sowie Erfahrungen mit unterschiedlichen Akteursperspektiven.

Nachfolgend wird an drei Fallbeispielen für Institutional Research in der Hochschulpraxis beschrieben, wie sich Hochschuldidaktik und Institutional Research verbinden lassen. Hierbei werden exemplarisch Projekte angeführt, die die Spannbreite individueller, maßnahmenorientierter und organisationaler Perspektiven nutzen und dabei sehr unterschiedliche Handlungsebenen von Studium und Lehre adressieren. Dieses Spektrum reicht von konkreten Lehr-Lern-Situationen als mikro-perspektivisches Handlungsfeld über ein durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgelöstes und auf Maßnahmen bezogenes meso-perspektivisches Institutional Research zur Umstellung auf Online-Lehre in allen Fachbereichen bis hin zu einem makro-perspektivischen Monitoring zur Umsetzung strategischer Zielsetzungen.

2.1 Hochschuldidaktische Forschung am eigenen Fall: Unterstützung der Lehrenden bei der evidenzbasierten Weiterentwicklung ihrer Lehrpraxis

Wenn Lehrende sich Fragen über das Lernen der Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen und im Selbststudium fachwissenschaftlicher Inhalte oder auch über ihre Lehre stellen, dann könnten sie diese Fragen »auch zum Gegenstand eigener Forschung, also systematischer Erkundung oder Erhebung machen, wenn sie nicht nur die Gegenstände ihres Faches, sondern auch ihre Lehre als Forschungsfeld betrachteten; täten sie es, dann würde man das (Lehrenden-)Forschung über eigene Lehre oder, wie international üblich, Scholarship of Teaching and Learning nennen.« (Huber, 2014, S. 20).

Diese Form der Selbstbeforschung sehen wir als einen zentralen Bestandteil des Institutional Research. Dieser kleinformatige, teilweise mikroperspektivische Bereich innerinstitutioneller Forschung ist personenbezogen und akteurperspektivisch. Die Fragen, die Lehrende umtreiben, beziehen sich auf das Handlungsfeld Studium und Lehre, das es auszudifferenzieren gilt, »je nachdem, auf welche Kontexte hochschulischen Lehrens und Lernens der Blick gelenkt wird. Je nach Schärfe der analytischen Auflösung werden aus dem Handlungszusammenhang Gegenstandsaspekte hervorgehoben« (Wildt, 2002, S. 7). Als anwendungsbezogenes Institutional Research streben Lehrende mit ihren Projekten hier wie in der Aktionsforschung »nicht nur die Generierung von Wissen, sondern auch Entwicklung und Veränderung der untersuchten Praxis an. Forschen, Lernen und Entwickeln sollen in einem Prozeß integriert werden« (Altrichter, Lobenwein & Welte, 2003, S. 647).

Die Universität fördert die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre. Mit einem Förderprogramm spricht das ZHQE Professor:innen und ihre Teams an, die ihre Lehrpraxis weiterentwickeln wollen. Das ZHQE berät, begleitet und koordiniert das Programm. Es fördert die Vernetzung der Lehrenden untereinander zu einer Community of Practice.

Hier ist Institutional Research auch Praxisforschung mit der Ausrichtung, dass ein Vorhaben »einen Veränderungsprozess der Praxis selbst nicht nur als Nebeneffekt hinnimmt, sondern dezidiert intendiert« (Bitzan, 2010, S. 345). Die Förderung folgt dem Ansatz des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und ermöglicht eine Kombination mit dem seit 2019 an der UDE bestehenden Lehrforschungssemester (LFS). Mit jeweils fachmethodischen Herangehensweisen wird Selbsterforschung im jeweiligen Lehr-Lernkontext betrieben, und die entwickelten Maßnahmen, ihre Umsetzung sowie

ihre Wirkung werden überprüft. Die Zielsetzungen, die mit IR als Wissenschaft und Forschung verbunden werden, sind nicht selten Teil der entwicklungsbezogenen Studien einzelner SoTL-Vorhaben. Lehrende, die mit neuen Zugängen in der digitalen Lehre experimentieren, diese durch Befragungen und Kompetenzdiagnostiken begleiten und hierfür mitunter sogar Kontrollgruppen-Designs heranziehen, verbinden mehrere Rollen synergetisch miteinander. Sie sind Forscher:innen ihrer eigenen Lehrpraxis, entwickeln diese evidenzbasiert weiter und leisten als Multiplikator:innen Beiträge zur Verbreitung ihrer Erkenntnisse in ihrer jeweiligen Fach-Community.

2.2 »Ad hoc« entscheidungsrelevante Informationen gewinnen: zur Teilhabe von Studierenden in der Online-Lehre zu Beginn der Corona-Pandemie

Krisensituationen schärfen den Bedarf für entscheidungsrelevante Informationen. Die Umstellung der Hochschullehre auf einen reinen Distanzbetrieb anlässlich des im März 2020 beginnenden Lockdowns zur Eindämmung der Corona-Pandemie ist hierfür ein gutes Beispiel. Innerhalb kürzester Zeit trafen Leitungsgremien Entscheidungen über den Ausbau ihrer digitalen Infrastruktur, mussten Lehrende ihre Veranstaltungen in Online-Formate überführen und Studierende sich auf ein Studium am Bildschirm vorbereiten. An der Universität Duisburg-Essen wurde der Prozess maßgeblich von einer Task Force für Studium und Lehre gesteuert, an der die zuständigen Mitglieder des Rektorats, der Dekanate, die Leitungen der zentralen Einrichtungen sowie die Personal- und Studierendenvertretungen mitwirkten. Die Diskussionen verdeutlichten, dass Lehre in räumlicher Distanz nur gelingen kann, wenn die Studierenden auch über die technischen Voraussetzungen verfügen. Die Ausstattung mit der nötigen Hardware, ein ausreichender Zugang zum Internet, Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Software-Produkten und die Möglichkeit, über einen weitgehend ungestörten Arbeitsplatz zu verfügen, konnten nicht vorausgesetzt werden. Stattdessen fehlten Daten über die Ausstattung und Lebenssituation der Studierenden, weshalb beschlossen wurde, eine universitätsweite Befragung direkt zu Beginn des Sommersemesters 2020 durchzuführen. Die Ergebnisse sollten schnellstmöglich vorliegen, um noch im laufenden Semester relevante Maßnahmen auf den Weg bringen zu können. Das ZHQE konzipierte koproduktiv mit Stakeholdern aus der Universität eine Befragung, um die Verantwortlichen für Förderangebote, E-Learning-Systeme, Literatur-Services, Arbeitsplätze und Schulungsangebote frühzeitig einbeziehen und mit Informationen versorgen zu können. Schon in der Konzeption wurde auf die aktive Mitwirkung der Studierenden gesetzt, um ihre Erfahrungen zum Umgang mit Online-Angeboten berücksichtigen zu können. Bereits Ende Mai 2020 lagen erste Ergebnisse vor, die in die Gestaltung des laufenden Online-Semesters und die Planung der darauffolgenden Semester einfließen konnten. Die Daten bestätigten die Vermutung, dass noch nicht alle Studierenden über eine hinreichende Ausstattung und/oder die nötigen Kenntnisse verfügten, viele die Interaktion mit Kommiliton:innen und Lehrenden vermissten und mit Sorge auf digitale Prüfungen am Ende des Semesters blickten (Stammen & Ebert, 2021). Die Lehrenden konnten so für die Notwendigkeit synchroner und asynchroner Formate datenbasiert und hochschuldidaktisch sensibilisiert werden und erhielten mit der sogenannten Feed-in-Befragung wenig später ein Instrument, um die Voraussetzungen für ihre eigene Veranstaltung in Erfah-

rung zu bringen. Auf der Ebene der Hochschulorganisation wurden mit einem Geräteverleih, der Bewerbung der Software- und Schulungsangebote für Studierende und der umfassenden Vorbereitung auf digitale Prüfungsszenarien (u.a. Take-Home-Exams zur Ermöglichung einer asynchronen Bearbeitung von Aufgaben) ebenfalls wichtige Schlüsse gezogen. Die Ergebnisse dieser anlassbezogenen Befragung waren für die Organisation von unmittelbarer Bedeutung.

Mithilfe von Institutional Research konnten so sehr zeitnah Kenntnisse generiert und Interventionen veranlasst werden, auf denen in nachfolgenden größeren Hochschulforschungsprojekten aufgebaut werden konnte, wie beispielsweise bei der Konzeption der Befragung zu den Erfolgsfaktoren digitaler Hochschullehre (EdiHo), um weitere Evidenzen zum Studium unter Corona-Bedingungen gewinnen zu können (vgl. hierzu auch ISTAT, 2021; Ebert & Stammen, 2022).

2.3 Monitoring der Universität: Umsetzung der Ziele der Lehr-Lern-Strategie

Die Lehr-Lern-Strategie 2025 der Universität Duisburg-Essen ist das Ergebnis eines partizipativ angelegten Strategieprozesses (vgl. zum Strategieprozess auch Hintze, Auferkorte-Michaelis, van Ackeren & Lamprecht, 2022). Die Umsetzung der Strategie soll durch ein Monitoring der Ziele und Maßnahmen begleitet werden, das in Abstimmung mit verschiedenen Stakeholdern der Universität zusammengestellt wird. Ziel des Monitorings ist die Darstellung der Entwicklung der Universität hinsichtlich der von der Lehr-Lern-Strategie formulierten Zielsetzungen. Zu den Zielsetzungen gehören beispielsweise die Stärkung der sozialen und akademischen Integration der Studierenden, die Förderung der internationalen Mobilität und die Begleitung besonders engagierter und motivierter Studierenden bei der Bewerbung für ein Studienstipendium. Das Monitoring operationalisiert diese Ziele und ordnet ihnen Statistiken und Maßnahmenberichte zu. Bezogen auf die hier genannten exemplarischen Zielsetzungen sind dies beispielsweise Befragungsdaten der Studierenden zu ihrer Einbindung in der Fakultät, ihrem Kontakt mit Lehrenden und Kommiliton:innen sowie ihren Studienleistungen, Rückmeldungen zu Mobilitätsfenstern in Studiengängen und Outgoing-Statistiken sowie Berichte zu aktuellen und geplanten Aktivitäten im Bereich des Stipendienwesens. Das Monitoring verknüpft verschiedene Arten von quantitativen und qualitativen Daten, um den Weg zur Zielerreichung aus mehreren Perspektiven darstellen zu können. Das Monitoring ermöglicht universitären Gremien, Rektorat und Hochschulöffentlichkeit, sich ein Bild von der strategischen Entwicklung der Universität im Bereich von Studium und Lehre zu machen. Es ist Ausdruck der mit der Lehr-Lern-Strategie gesetzten Prioritäten und schafft Anlässe, sich datenbasiert zu einzelnen Herausforderungen oder noch bestehenden Problemen auszutauschen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Für Institutional Research besteht dabei die Herausforderung, nicht nur anlassbezogen Daten und Informationen zu liefern, sondern vielmehr eine langfristig angelegte Berichtsarchitektur digital aufzubauen und zu pflegen, die immer wieder von Entscheider:innen und Interessierten konsultiert werden kann.

Die drei angeführten Beispiele zeigen das Zusammenwirken von Hochschuldidaktik, Evaluation und Qualitätsmanagement im Institutional Research. Dabei ist es wich-

tig, nicht nur Daten zu erheben, sondern auch Erfahrungswissen aus der Praxis nutzbar zu machen. Daten aus Evaluationen oder QM-Verfahren sind häufig ein wichtiger Startpunkt für Entwicklungsprozesse, sie sind aber stets durch weitere Perspektiven anzureichern und zu kontextualisieren.

3 Kooperation als Prinzip: Institutional Research und Hochschuldidaktik

Für die Entwicklung der Qualität der Lehre an Hochschulen bedarf es der Zusammenarbeit der verschiedenen Expertisen, insbesondere aus der hochschuldidaktischen Arbeit, dem Qualitätsmanagement, dem Bereich der Hochschulsteuerung und der Fachwissenschaften. Erfolgsfaktoren für dieses Zusammenwirken sind, dass konkrete Ausgangsfragen formuliert werden, von Beginn an die Ergebnisverwertung in den Blick genommen wird und sowohl die hierfür benötigten Kooperationen als auch die Arbeitsprozesse gemeinsam geplant werden.

Pellert (1999) postulierte einst, dass die Universität eine Expertenorganisation sei, die sich von einer Organisation des Lernens zu einer lernenden Organisation entwickeln müsse, um den zukünftigen Anforderungen und Aufgaben gerecht werden zu können. Dafür benötigt sie Institutional Research als reflexives Potential und hochschuldidaktische Expertise. Entscheidend ist, dass für alle Akteursperspektiven ein unmittelbarer Erkenntnisgewinn entsteht, der die eigene Expertise erweitert, unabhängig davon, ob es sich um ein individuelles SoTL oder das Monitoring einer Hochschulstrategie handelt. So kann ein Prozess organisationalen Lernens angestoßen werden, der auf der hierfür notwendigen Entwicklung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten basiert und das Erkenntnis- und Leistungsvermögen erweitert, und der über eine Sensibilisierung der Akteursgruppen zu neuen individuellen und kollektiven Erfahrungen führt, die Überzeugungen verändern (vgl. Senge, 1997). Dieser »tiefgreifende Lernzyklus« (vgl. Senge, Kleiner, Smith, Roberts & Ross, 2008, S. 19) ist notwendig, um die gemeinsame Wissensbasis einer Organisation zu erweitern und Entwicklung und Veränderung zu ermöglichen. Institutional Research bietet hierfür ein Werkzeug und leistet einen essentiellen Beitrag, indem es die lernende Organisation als solche fördert (vgl. Auferkorte-Michaelis, 2005, 2008).

Dem Gedanken der Universität als lernender Organisation folgend ist Institutional Research multiperspektivisch, häufig problembezogen und dennoch dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit verbunden, möglichst unabhängig und unbefangen von hochschulpolitischer Einflussnahme und auch persönlichen Überzeugungen zu agieren. Institutional Research kommt nicht umhin, Hochschule aus einer Akteursperspektive zu betrachten, in der Akteur:innen Hochschulwirklichkeit erzeugen (vgl. Auferkorte-Michaelis, 2005). Hochschule ist eine »Institution, die im Laufe der Zeit sozial konstruiert wurde, und uns heute jedoch als eine objektive Wirklichkeit gegenübertritt« (Kieser, 2002, S. 295). Die reflektierte Erfahrung von Praktiker:innen, wie zum Beispiel Lehrenden, Studiengangsmanager:innen, Fachberater:innen oder auch Studierenden, schafft überhaupt erst die Möglichkeit, vorhandenes Zahlenmaterial einzuordnen, durch neue Perspektiven zu erweitern oder auch die Grenzen der hieraus zu ziehenden Aussagen aufzuzeigen. Hochschuldidaktische Forschung, so Huber (1993) »steht hier vor dem Dilemma, daß sie sich einerseits gegenüber den positivistischen Wissenschaften

und dem technologischen Interesse legitimieren muß, andererseits zugleich nur unter Mitwissen und Mitwirkung der Betroffenen verändernd handeln will und wohl auch nur kann.« (Huber, 1993, S. 134).

In diesem Dilemma liegt gleichzeitig die Chance für hochschuldidaktisches Institutional Research, betroffene Akteursgruppen mit ihrer fachwissenschaftlichen Expertise und ihrem Erfahrungswissen zu beteiligen. Das Plädoyer für den Einbezug von Erfahrungswissen ist keineswegs neu. Schon die Aktions- und Handlungsforschung hat hervorgehoben, welche zentrale Bedeutung der Praxisbezug für die hochschuldidaktische Entwicklung und Forschung hat (Wildt, Gehrmann & Bruhn, 1972; Bülow & Ottersbach, 1977; Wildt, 1993). Eine Renaissance hat diese Perspektive in der Frage erlebt, wie sich Wirkungen von Maßnahmen und Projekten nachweisen lassen und welche Daten hierfür herangezogen werden sollten. Die insbesondere in angelsächsischen Ländern anzutreffende Konzentration der Hochschulsteuerung auf quantitativ messbare Ziele und Kennzahlen motivierte Bamber und Stefani (2016) zur Formulierung eines Gegenentwurfs. Unter der Überschrift »Evidencing value« schlagen sie vor, Forschungsergebnisse, Evaluationsdaten und Erfahrungswissen zusammengeführt zu betrachten, »um den Wert einer Maßnahme gezielt aus unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen« (Bosse, 2021, S. 386). Erfahrungswissen (engl. »practice wisdom«) umfasst hierbei das explizite und implizite Wissen von Praktiker:innen, das sie im Rahmen ihrer professionellen Laufbahn und in Interaktion mit anderen in ihrem Feld gewonnen haben und das häufig in Form von Berichten oder Geschichten eingebracht wird (Bamber & Stefani, 2016, S. 248). Managerialistische Zugänge, die Phänomene auf einzelne Indikatoren reduzieren, um Klarheit, Gewissheit und Effizienz zu suggerieren, werden zugunsten strukturierter, iterativer Erkenntnisgewinnungsverfahren aufgegeben, die den Kontext, die Komplexität und Widersprüchlichkeit von Informationen explizit mit einbeziehen (ebd., S. 242–244).

Der Ansatz erkennt damit die Dynamik und Vielschichtigkeit von Hochschulen und des Lehrens und Lernens an ihnen an (Bosse, 2021, S. 385) und mahnt zur Vorsicht bei der Herleitung kausaler Zusammenhänge bzw. Wirkungsbeziehungen. Der Wert einer Maßnahme wird stattdessen auf Basis eines informierten Gesamteindrucks der Ergebnisse aus der Forschung, der vorhandenen Evaluationsdaten und dem Austausch mit Praktiker:innen eingeschätzt. Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander (Bosse, 2021, S. 385f.), sie werden vielmehr integriert und mithilfe der Erfahrung, der Kontextsensitivität und des Urteilsvermögens der Analysierenden eingeordnet und zu Erkenntnissen verdichtet (Bamber & Stefani, 2016, S. 245).

Das hierdurch zum Ausdruck kommende Arbeitsprogramm bildet einen fruchtbaren Rahmen für eine durch Institutional Research informierte Hochschuldidaktik und mithin Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Institutional Research leistet einen Beitrag, indem es der Organisation auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht, Themen evidenz-, d.h. zugleich forschungs-, daten- und erfahrungsbasiert zu erschließen und geeignete Maßnahmen zu konzipieren, zu begleiten und zu evaluieren. Die Quellen für Evidenzen reichen dabei von einschlägigen Studien und Metaanalysen über eigene Befragungen und Erhebungen bis hin zu dokumentierten Erfahrungsberichten und Fallbeispielen (Abb. 2).

Abb. 2: Beispiele für Evidenzbasierung für Hochschuldidaktik mit IR

Evidencing value (nach Bamber & Stefani, 2016)		**Beispiele der Evidenzbasierung** **für Hochschuldidaktik mit IR**
Evidenz Quellen hierfür sind:	**Forschung**	- Rezeption wissenschaftlicher Studien und Metaanalysen - Publikation und Diskussion eigener Studien in Fachgesellschaften
	Evaluation	- Einholen von Feedbacks von Teilnehmer:innen an Maßnahmen und Entwicklungsprojekten - Aufbereitung hochschulstatistischer Daten - Durchführung von Studierenden- und Lehrendenbefragungen - Vertiefte Auswertungen von Daten aus QM-Prozessen - Organisation von Peer-Review-Verfahren
	Erfahrungswissen (aus der Hochschulpraxis)	- Nutzung von Erfahrungsberichten und Testimonials - Austausch mit Expert:innen aus der eigenen Organisation - Dokumentation von Fallbeispielen - Systematisierung des eigenen Wissens zur HQE

Welche Daten und Informationen jeweils im Detail herangezogen und zusammengenommen betrachtet werden, richtet sich wiederum nach den Anlässen für Institutional Research in der Hochschule. Die Verbindung verschiedener Evidenzquellen ist dabei typisch für eine durch Institutional Research informierte Praxis der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. So werden Evaluations- und Befragungsdaten nicht selten mit Teilnehmendenstatistiken, qualitativen Rückmeldungen und Testimonials von Studierenden und Lehrenden kombiniert, um Aussagen zum Impact eines spezifischen Angebots ableiten zu können. Die auf diese Weise durchgeführten Studien haben dabei nicht zwingend den Umfang oder die Tiefe eines Vorhabens der Hochschulforschung. Stattdessen zeichnen sie sich dadurch aus, neue institutionen- und teilweise sogar maßnahmenspezifische Erkenntnisse auf Grundlage der eigenen Daten und bereits vorliegender Forschungsarbeiten generieren, schnell auf Entwicklungen reagieren und sehr zeitnah Daten für anstehende Entscheidungen von Leitungsgremien bereitstellen zu können.

Ein Kennzeichen aller IR-Vorhaben ist daher der Nutzen, d.h. die Verwertung der Ergebnisse ist klar definiert. Eine freie, auf längere Zeiträume angelegte Hochschulforschung, und mithin auch hochschuldidaktische Forschung, bildet insofern eher die Ausnahme, wenngleich sie bei jedweder Form der Evidenzbeschaffung dem Feld verbunden bleibt und bleiben muss. Für die in den Hochschulen mit Institutional Research befassten Akteur:innen bedeutet dies einen Balanceakt. Sie müssen die Praxisorientierung ihrer Arbeit herausstellen, als Fürsprecher:innen ihrer Institution auftreten und zugleich möglichst unbefangen Fragestellungen mit wissenschaftlichem Anspruch nachgehen können. Die Kooperation unterschiedlicher Expertisen kann an dieser Stelle entlastend wirken und mögliche Rollenkonflikte auflösen. Institutional Research schlägt idealerweise die Verbindung zu den Akteur:innen der hochschuldidaktischen Praxis auf der einen Seite und zu jenen aus (Hochschul-)Forschung und Wissenschaft auf der anderen Seite. Für die Hochschuldidaktik schafft sie Möglichkeiten einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, die dabei nie den Kontakt zur Hochschul- und hochschuldidaktischen Forschung verliert, auch wenn es primär darum geht, der eigenen Institution den Spiegel vorzuhalten.

Literatur

Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (2003). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 640–660).* Weinheim und München: Juventa.

Auferkorte-Michaelis, N. (2005). *Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität*. Münster: Lit.

Auferkorte-Michaelis, N. (2008). Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In K. Zimmermann, K. Marion & S. Metz-Göckel, (Hg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 87–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bamber, V. & Stefani, L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: from theory to practice. *International Journal for Academic Development, 21*(3), 242–254. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1100112

Bitzan, M. (2010). Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In R. Becker & B. Kortendiek (Hg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Aufl., S. 344–350). Wiesbaden: VS Verlag.

Bosse, E. (2021). Praxisbezug als Leitidee hochschuldidaktischer Forschung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 379–392). Bielefeld: wbv.

Bülow, M. & Ottersbach, H.-G. (1977). *Aktionsforschung* (Hochschuldidaktische Stichworte, 12). Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik.

Cowley, W.H. (1959). Two and a Half Centuries of Institutional Research. In R.G. Axt & H. T. Sprague (Eds.), *College Self Study. Lectures on Institutional Research* (1–16). Boulder, Colo: The Western Interstate Commission for Higher Education, 1960.

Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2022). Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 17(2), 163–182. https://www.doi.org/10.3217/zfhe-17-02/09

Frackmann, E. (1988). *Institutional Research – Was beschäftigt amerikanische Hochschulen?* (HIS-Kurzinformation A 88/3). Hannover: HIS

Gunkel, S., Freidank, G. & Teichler, U. (2003). *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland* (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003). Bonn: HRK.

Hintze, P., Auferkorte-Michaelis, N., van Ackeren, I. & Lamprecht, M. (2022). Eine Strategie auf dem Weg – gemeinsam Lehren und Lernen gestalten. Ein Werkstattbericht zur Strategieentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In R. Stang & A. Becker (Hg.), *Lernwelt Hochschule 2030 – Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung* (S. 123–132). Berlin, Boston : De Gruyter Saur. https://doi.org/10.1515/9783110729221

Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen.* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.

Huber, L. (1993). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10* (2. Auflage) (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

ISTAT (2021). *Befragungsergebnisse »Erfolgsfaktoren digitaler Hochschullehre« (EdiHo). Hochschulbericht der Universität Duisburg-Essen (Sommersemester 2020).* Kassel: ISTAT

Kieser, A. (2002). *Organisationstheorien* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Middaugh, M.F., Trusheim, D.W. & Bauer, K.W. (1994). *Strategies for the Practice of Institutional Research: Concepts, Ressources, and Applications.* Tallahassee: Association for Insitutional Research (AIR), Florida State University.

Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen.* Wien Köln, Graz: Böhlau.

Peterson, M. & Corcoran M. (Eds.). (1985). *Institutional Research in Transition.* New Directions for Institutional Research, No. 46. San Francisco: Jossey-Bass.

Saupe, J.L. (1990). *The Functions of Institutional Research* (2nd ed.). Tallahassee: Association for Institutional Reserach (AIR).

Saupe, J.L. & Montgomery, J.R. (1970). *The Nature and Role of Institutional Research*. Tallahassee: Association for Institutional Research (AIR).

Senge, P. (1997). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart: Cotta.

Senge, P., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (2008). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2021). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung – Gesamtbericht: Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20210914-101738-0.

Teichler, U. (1987). Forschung, Lehre und Diskussionen über Hochschulfragen in den USA. *Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung* 5(4), 193–204.

Volkwein, F.J. (1999). The Four Faces of Institutional Research. In F.J. Volkwein (Ed.), *What is Institutional Research All About? A Critical and Comprehensive Assessment of the Profession* (S. 9–18). San Francisco: Jossey-Bass.

Wildt, J. (1993). Aktionsforschung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10.* (2. Aufl. 1993, S. 454–457). Stuttgart: Klett-Cotta.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL) A 1.1,* (S. 1–10). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus Raabe.

Wildt, J., Gehrmann, G. & Bruhn, J. (1972). Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In F. Haag, H. Krüger, H.W. Schwärzel & J. Wildt (Hg.), *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne* (S. 137–159). München: Juventa.

IV Scientific Community

Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession

Marianne Merkt

Zusammenfassung: *Gesellschaftliche Krisen stellen Hochschulen vor neue Herausforderungen, die sie auch in Hinblick auf ihre institutionellen Strukturen und ihre Governance lösen müssen, um ihre Bildungsqualität zu sichern. Im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung hat sich das berufliche Feld hochschuldidaktisch Tätiger, das infolge der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik entstanden ist, dynamisch entwickelt. Auch für die Hochschuldidaktik stellt sich damit die Frage, wie sie sich als ein Akteur in Hochschulen als Bildungsorganisationen positionieren will. Zur Klärung dieser Frage werden drei analytische Schritte vollzogen. Erstens wird eine Betrachtung des Zusammenhangs von Hochschulbildung und Hochschuldidaktik aus professionstheoretischer und organisationspädagogischer Sicht vorgenommen. Zweitens erfolgt eine Sichtung nationaler und internationaler Literatur zu Institutionalisierungstendenzen in der Hochschuldidaktik. Drittens werden Forschungsergebnisse aus einem Projekt zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger referiert, die relevant für die Klärung der individuellen und kollektiven Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger sowie der institutionellen Rahmung sind. Im letzten Abschnitt wird die Frage des institutionellen Ortes in Hochschulen aufgegriffen, an dem in der Hochschulbildung Neues infolge gesellschaftlicher Krisen entsteht; und für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik wird ein Fazit gezogen.*

Schlagworte: *Hochschulbildung, hochschuldidaktisch Tätige, Professionalisierung, Organisationsentwicklung in Studium und Lehre*

1 Gesellschaftliche Krisen als Ursache der Entstehung von Neuem

> »Jede Gesellschaft benötigt also einen gewissen minimalen Freiraum für diese Bearbeitung [Anmerkung der Autorin: für die Bearbeitung von Krisen, d.h. für die Krisenbewältigung], sonst schränkt sie ihre Problemlösekapazität und ihre Selbsterneuerungskraft durch minimale Gewährleistung von Pluralität zu sehr ein.« (Oevermann 1996, S. 87).

Gesellschaftliche Krisen wie die Klimaveränderung, Corona Pandemie oder Folgen des Ukrainekrieges stellen nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Hochschulbildung auf den Prüfstand. Ist die Hochschulbildung in der Lage, Studierende, die mittlerweile die Hälfte eines Geburtenjahrgangs ausmachen, auf unvorhersehbare gesellschaftliche Herausforderungen in zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Bereichen vorzubereiten? Während die fachwissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Fragen von Wissenschaftler:innen und Hochschullehrenden beantwortet werden müssen, stellt sich seit Einführung der Massenuniversitäten in den 1970er Jahren immer wieder die Frage, wie die Bildungsqualität an Hochschulen gesichert wird. Welche Handlungslogiken werden bei der Gestaltung von Lehre und Studienstrukturen berücksichtigt, und welche Akteure übernehmen diese Aufgabe in Hochschulen? Oder bildungstheoretisch gefragt: Wie werden gesamtgesellschaftliche Werte und Normen wie Gleichheit, Freiheit der Persönlichkeitsentwicklung, Diskriminierungsschutz oder gesellschaftliche Teilhabe auf der Grundlage eines demokratischen Sozial- und Rechtsstaates in der Hochschulbildung berücksichtigt, auf die die Hochschulen durch das Grundgesetz und durch das Hochschulrahmengesetz verpflichtet sind? Welche Funktion übernimmt dabei die Hochschulbildung als *Leitbildung* des Bildungssystems? Die Erziehungswissenschaft hat diese Zuständigkeit jedenfalls nicht für sich reklamiert wie Huber und Reiber (2017) in einer Studie feststellen. Die Hochschuldidaktik hat sich seit ihrer Institutionalisierung in den 1970er Jahren mit wechselndem Erfolg um diese Frage bemüht. Im Beitrag soll diese gesamtgesellschaftlich relevante Frage nach dem institutionellen Ort in Hochschulen gestellt werden, an dem Neues in der Hochschulbildung als Konsequenz gesellschaftlicher Krisen entsteht. Die Frage wird aus der Perspektive der Hochschuldidaktik im Fokus des Spannungsfeldes von Organisation und Profession betrachtet.

2 Hochschuldidaktisch Tätige – eine neue berufliche Gruppe in der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktisch Tätige gibt es seit der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in den 1970er Jahren. Mit dem Übergang von hierarchisch personenbezogenen Organisationen in Form von Lehrstühlen zu komplexen funktionsbezogenen Organisationsformen mit einer starken Ausdifferenzierung von Verwaltungs- und Managementstrukturen hat auch eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in unterschiedlichen Formaten stattgefunden (Webler, 2000; Schmidt, 2009; Merkt et al., 2022). Zu Beginn ihrer Institutionalisierung formulierte die Hochschuldidaktik für sich den Anspruch, bei der Bearbeitung und Reflexion akademischer Bildungsziele als Teil hochschuldidaktischer Gestaltungen in Studium und Lehre einer pädagogischen Handlungslogik zu folgen. Die ersten hochschuldidaktischen Zentren, die Interdisziplinären Zentren für Hochschuldidaktik (IZHDs) mit wissenschaftlicher Personal- und Ressourcenausstattung wurden als eine von verschiedenen Formen der Institutionalisierung entwickelt. Das Konzept der IZHDs folgte dabei einer Struktur, die sowohl eine praktisch entwickelnde als auch eine wissenschaftliche Bearbeitung von Lehre und Studienstrukturen beabsichtigte (zum Selbstverständnis vgl. Huber, 1983, zur Organisationsform Schmidt,

2009). Das wissenschaftsbasierte Format geriet immer stärker in die Kritik (vgl. Wissenschaftsrat, 2008, S. 69) und führte zum weitgehenden Abbau der IZHDs in den folgenden Jahrzehnten (zur Darstellung des Zusammenhangs mit gesellschaftlichen Entwicklungen vgl. Wildt, 2021). Stattdessen trat die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden, auch unter dem Einfluss internationaler Entwicklungen und des Bologna-Prozesses als servicebezogenes Aufgabengebiet der Hochschuldidaktik immer stärker in den Mittelpunkt. Damit einher ging eine organisationale Verschiebung hochschuldidaktischer Einrichtungsformate mit wissenschaftlicher Ausstattung und Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zu Stellen oder Einheiten, die als Servicebereich – oft nicht mehr unter der Bezeichnung Hochschuldidaktik – der Verwaltung zugeordnet waren (Webler, 2000; Schmidt, 2009).

Mit dem institutionellen Wandel ging auch eine begriffliche Verschiebung des hochschuldidaktischen Vokabulars einher. Vor der Jahrtausendwende stand unter anderem die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungszielen und -prozessen der Studierenden (Huber, 1983, 1999), z.B. Untersuchungen zur akademischen Habitusbildung im Kontext von Fachkulturen (Huber et al., 1983) im Fokus. Im DFG-Schwerpunktprogramm für Hochschuldidaktik (Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik, 1982) war die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung der Forschungsanlass (Huber et al., 1983, S. 146; Merkt, 2021, S. 182–183). Im Kontext des Bologna-Prozesses wurde das US-amerikanische Paradigma des »Shift from Teaching to Learning« von der deutschen Hochschuldidaktik übernommen (Berendt et al., 2021, S. 14–15). Von Praktiker:innen in der Hochschuldidaktik, also den hochschuldidaktisch Tätigen, wird es meist auf Kompetenzziele und Lernprozesse von Studierenden reduziert und in der Weiterbildung von Lehrenden auch so vermittelt.[1] Der gesamtgesellschaftliche Bezug des Bildungsbegriffs mit seinen Implikationen an gemeinwohlorientierten Werten und Normen sowie sein Fokus auf die akademische Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden findet sich im öffentlichen Diskurs der Hochschuldidaktik nach der Jahrtausendwende, bis auf wenige wissenschaftliche Arbeiten mit professionstheoretischem Hintergrund (zum Überblick vgl. Merkt et al., 2021b), kaum noch wieder.

Das Förderprogramm Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2010) brachte eine weitere strukturelle Form der Hochschuldidaktik mit sich. Die drittmittelgeförderten, also befristeten Projekte, meist mit wissenschaftlichem Nachwuchspersonal ausgestattet, hatten eine dezidierte Entwicklungsaufgabe. Oft waren es Noviz:innen oder Quereinsteiger:innen in der Hochschuldidaktik. Aufgrund des Förderkriteriums, dass nur Hochschulen als Organisationen Anträge stellen konnten und zudem nur Entwicklung, nicht aber Forschung gefördert wurde (ebd.), waren die Projekte selten mit einer wissenschaftlichen Leitung ausgestattet. Oft fehlte auch die hochschuldidaktische Anbindung. Meist waren sie Hochschul- oder Fakultätsleitungen oder anderen Funktionsstellen zugeordnet. In der Deutschen Gesellschaft für

1 Dieser Eindruck ergibt sich zumindest beim inhaltlichen Einblick in hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme für Lehrende, in die dghd Tagungsbände der letzten Jahre oder in Veröffentlichungen von Lehrenden zum Scholarship of Teaching and Learning. Hier steht die Lern- und Kompetenzzielorientierung prominent im Vordergrund.

Hochschuldidaktik (dghd) schlug sich diese Entwicklung in steigenden Mitgliederzahlen nieder.[2] Mit dieser Entwicklung der Hochschuldidaktik im letzten Jahrzehnt wurde eine spezifische Untergruppe von Personen sichtbar, die nicht primär in der grundständigen Lehre innerhalb von Studiengängen, sondern in Tätigkeitsfeldern arbeiteten, die sich im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung stark ausdifferenziert hatten. In den Projekten wurden neben Entwicklungsprojekten in der Lehre zum Teil auch Standardservices wie Qualifizierungsprogramme für Hochschullehrende, Promovierende oder studentische Tutor:innen, Curriculumwerkstätten oder Lern- oder Schreibzentren für Studierende aufgebaut, die jedoch nur zum Teil nach Ende des Förderprogramms in die Grundfinanzierung übernommen wurden (vgl. Merkt et al., 2022, S. 1).

Die dghd reagierte auf diese Entwicklung mit einer Erhebung zum Weiterbildungsstand und -bedarf von Hochschuldidaktiker:innen (Scholkmann & Stolz, 2018). Darauf basierend entwickelte die Arbeitsgruppe Weiterbildung, die spätere Weiterbildungskommission, ein Kompetenz- und Rollenprofil (Brendel et al., 2018). In diesem Kontext entstand der Begriff hochschuldidaktisch Tätige. Seine unscharfe und undefinierte Verwendung, beispielsweise in den Beiträgen des Sammelbandes zur Weiterbildung in der Hochschuldidaktik (Scholkmann et al., 2018) spiegelt diese Wahrnehmung als etwas Neues, noch Undefiniertes in der hochschuldidaktischen Öffentlichkeit wider.

Zur Einordnung dieses Phänomens werden im Folgenden drei analytische Schritte vorgenommen. Nach einer Einleitung zu gesellschaftlichen Erwartungen an Hochschulbildung, die die Gemeinwohlorientierung konkretisieren (Abschnitt 3.1), werden erstens theoretische Ansätze der pädagogischen Professionalität sowie der Educational Governance referiert, die Hinweise auf den Zusammenhang von Hochschulbildung und Hochschuldidaktik im Kontext gesellschaftlicher Krisen geben können (Abschnitt 3.2). Zweitens werden Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik in Deutschland und international unter theoretischem Fokus betrachtet (Abschnitt 3.3), und drittens werden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Professionalisierungsprozessen von hochschuldidaktisch Tätigen und ihrer institutionellen Rahmung berichtet, die den Zusammenhang konkreter aufklären können (Abschnitt 3.4).

3 Hochschuldidaktik aus professionstheoretischer und organisationspädagogischer Sicht

Von Hochschullehrenden wurde häufig argumentiert, dass Studierende Erwachsene und deshalb selbst für ihr Lernen und ihre Entwicklung verantwortlich sind oder dass Wissenschaft und Forschung keiner besonderen Vermittlungsformate bedürfen (vgl. z.B. Mittelstraß, 2006). Dem stehen Forschungsergebnisse, beispielsweise aus der BMBF-Forschungsförderung zum Studienerfolg und Studienabbruch (BMBF, o.D.) gegenüber, die diesen Standpunkt in Frage stellen.

2 Laut Vorstandsbericht auf der dghd Mitgliederversammlung 2020 stieg die Mitgliederzahl im Zeitraum von 2012 (271 Mitglieder) bis 2019 (458 Mitglieder) um knapp 40 %.

3.1 Gesellschaftliche Erwartungen an Hochschulbildung

In einer frühen Untersuchung im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Bildungsbiografien und Daseinsvorstellungen von Akademiker:innen wurden Kritikfähigkeit, Autonomie, Rationalität und soziale Verantwortungsbereitschaft als gesellschaftliche Erwartung an Akademiker:innen und die von ihnen selbst genannten Ziele identifiziert (vgl. Framheim, 1975, S. 159). Preiß und Lübcke leiten aus dem Hochschulrahmengesetz die Verpflichtungen der beruflichen Qualifikation, der Gesellschaftsgestaltung und Kooperationen, der Nachwuchsförderung sowie der Diversität ab (Preiß & Lübcke, 2020, S. 47).

Aus bildungstheoretischen Positionen des Humanismus, der Erwachsenenbildung oder der Hochschulbildung lassen sich folgende fachübergreifende Ziele der Hochschulbildung ableiten: akademische Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden, Bildung zu Mündigkeit sowie zu Solidaritäts- und Reflexionsfähigkeit, zur Fähigkeit der wissenschaftlichen Kommunikation, zu sozialer Verantwortungsbereitschaft sowie die Verpflichtung auf die Demokratie und den Sozial- und Rechtsstaat (vgl. Merkt, 2021, S. 93–96). In einer Position des Deutschen Hochschulverbandes zur Wissenschaftsethik (DHV, 2010) weist dieser explizit auf den Zusammenhang von weltweiten gesellschaftlichen Krisen und dem »Versagen einer wissenschaftlichen Ausbildung […], die ihre ethischen Wurzeln verloren hat« (ebd., S. 2), hin.

3.2 Professionalisierungsprozesse und ihre organisationale Rahmung

Krisen und Routinen als systematischer Ort der Erzeugung von Neuem

Oevermann (1996) zufolge entwickelt sich professionelles Handeln als Konsequenz auf gesellschaftliche Krisen, in denen die autonome Lebenspraxis eines Teils ihrer Mitglieder beeinträchtigt ist. Autonome Lebenspraxis bedeutet nach seiner Vorstellung, dass jede Gesellschaft für sie geltende Werte und Normen definiert, die bestimmen, was unter autonomer Lebenspraxis zu verstehen ist. In Deutschland sind diese beispielsweise im Grundgesetz definiert. Auswirkungen gesellschaftlicher Krisen, welche die autonome Lebenspraxis gefährden, sind oft nicht mehr durch vorhandene Routinen der kollektiven Praxis zu lösen. Die Digitalisierung der Hochschullehre infolge der Corona-Pandemie hat eine solche Krisenbewältigung in Hochschulen durch aktiv-praktische Entscheidungen, beispielsweise zum Prozedere von Prüfungen erforderlich gemacht. Die Hochschuldidaktik war an vielen Hochschulen in diese Krisenbewältigung einbezogen, z.B. in der Entwicklung von Routinen für unterschiedliche Lehr- und Prüfungsformate oder in der Beratung von Lehrenden. Während diese erste Phase der praktischen Krisenbewältigung für professionelles Handeln noch nicht typisch ist, ist es die zweite Phase, die Oevermann als Strukturlogik professionellen Handelns bezeichnet. In dieser Phase erfolgt eine Rekonstruktion der Krisenbewältigung sowie die eigenständige Bearbeitung der Gültigkeit von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis. Für die Hochschullehre wäre das zum Beispiel die Frage danach, ob durch veränderte didaktische Settings im digitalisierten Lernraum die Bildungsgerechtigkeit beeinträchtigt wird. Wenn in der Hochschullehre neue Routinen für didaktische Settings im digitalen Raum entwickelt werden, die die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, dann könnte das nach Oevermann als ein »gesellschaftlicher Strukturort der systematischen Erzeu-

gung des Neuen durch Krisenbewältigung« (ebd., S. 81) bezeichnet werden. Hier stellt sich die Frage, wie und wo diese zweite Phase der Reflexion von gesellschaftlichen Normen und Werten in Hochschulen als Bildungsorganisationen institutionell verankert ist. Welche kollektiven Akteure in Hochschulen haben die Expertise, diese zweite Phase der bildungstheoretischen Reflexion zu begleiten und die Frage nach den Normen und Werten zu stellen? Und welche Expertise und Rolle übernimmt die Hochschuldidaktik als kollektiver Akteur in einem solchen Prozess? An dieser beispielhaft gestellten Frage nach Bildungsgerechtigkeit bei der Digitalisierung der Hochschullehre wird deutlich, dass die wissenschaftliche Diskussion von Professionalisierungsprozessen der Hochschuldidaktik nicht nur auf die individuelle, sondern auch auf die kollektive Ebene bezogen werden muss.

Individuelle und kollektive Professionalisierung

Der Prozess der individuellen pädagogischen Professionalisierung bezieht sich auf die berufsbiografische Etablierung und Reifung einer Person vom Berufseinstieg als Noviz:in oder Quereinsteiger:in bis hin zur hauptberuflichen Tätigkeit. Bezeichnend ist die Aneignung fachpädagogischen oder sozialwissenschaftlichen Wissens, die Orientierung an spezifischen Denkarten und zentralen Werten und die Entwicklung eines berufstypischen Habitus. Durch diesen Entwicklungsprozess wird eine fachlich fundierte berufliche Identität entwickelt, die sich in einem pädagogisch-professionellen Selbstbild und der Fähigkeit zeigt, zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Mandats der beruflichen Gruppe in Fachtermini ausdrücken zu können (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 134).

Als kollektiver Professionalisierungsprozess wird die Konstitution oder Weiterentwicklung eines beruflichen Feldes bezeichnet, was nicht unbedingt zur Bildung einer Profession führen muss. Der Prozess äußert sich in der »Versachlichung von Erwartungsmustern, […] Verrechtlichung und […] Verwissenschaftlichung des Berufs sowie […der] Akademisierung der Ausbildung« (Seltrecht, 2016, S. 503). Der kollektive Professionalisierungsprozess findet typischerweise in Netzwerken oder Berufsverbänden statt, kann durch diese allein jedoch nicht hergestellt werden, weil seine Legitimation und Anerkennung in beruflichen Kontexten, öffentlichen Arenen und mit staatlichen Instanzen ausgehandelt werden muss (Hodapp & Nittel, 2018). Wesentlich für eine kollektive Professionalisierung ist, dass die berufliche Gruppe deutlich machen kann, für welche zentralen gesellschaftlichen Normen und Werte sie in welchem beruflichen Feld Geltungsansprüche zur Krisenlösung beansprucht. Für das Beispiel der Digitalisierung hieße das, dass der Hochschuldidaktik zuerkannt wird, dass sie die erwachsenenpädagogische Expertise hat, Fragen der Bildungsgerechtigkeit bei kooperativen Entwicklungsprojekten mit Lehrenden im Bereich Studium und Lehre in die didaktische Gestaltung einbringen zu können. Aber auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung müsste das Thema Bildungsgerechtigkeit in der Lehre im Kontext von Digitalisierung ein Thema sein, zu dem Lehrende eine eigene Haltung entwickeln müssten. Dafür müsste die Hochschuldidaktik jedoch für sich beanspruchen, die Expertise zu haben, die es ermöglicht, Bildungsgerechtigkeit in der Hochschullehre als zentralen gesellschaftlichen Wert reflektieren und bei didaktischen Gestaltungen berücksichtigen zu können. Und sie müsste diese Expertise auch öffentlich sichtbar machen.

Organisationspädagogik und Educational Governance

Zum Verständnis der organisationalen Rahmung der Hochschuldidaktik sind die Begriffe des Lernens von und in Organisationen und der Steuerung von Reform- oder Entwicklungsprozessen in Bildungsorganisationen hilfreich. Organisationen verändern ihr Handeln und ihre Strukturen nur dann, wenn sich das Bewusstsein ihrer Mitglieder verändert. Organisationsentwicklung, auch im Bereich Studium und Lehre, beruht demnach darauf, dass sich von den Mitgliedern geteilte Werte und Normen in der Organisation verändern. Diese sind jedoch auch an Machtstrukturen und Interessen gebunden. Während auf der Mikroebene einer Bildungsorganisation durch Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden die systemtypische Leistung hergestellt wird, also die Hochschulbildung, werden die steuerungsrelevanten Entscheidungen über Ressourcenzuweisungen, Regelungen und Strukturveränderungen auf der Mesoebene der Hochschulen getroffen, also in den Sitzungen, Gremien und Kommissionen auf Fachbereichs- und Hochschulleitungsebene. Die unterschiedlichen Akteure in der Organisation, also die Fachbereiche, die unterschiedlichen Verwaltungsbereiche und zentralen Einheiten, die Hochschulleitung sowie die Vertretungen der Lehrenden, Studierenden und der Verwaltungsmitglieder arbeiten in unterschiedlichen Akteurskonstellationen in sozialen Strukturen und treffen dabei Entscheidungen, die den Handlungsspielraum auf der Mikroebene der Lehr-Lerninteraktion und auch die Veränderung der sozialen Strukturen betreffen. Dabei folgen sie unterschiedlichen Handlungslogiken aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen, Funktionen und Interessen.

Während Wissenschaftler:innen beispielsweise daran interessiert sind, ihre Forschungsschwerpunkte auch in Lehrstrukturen zu verankern, hat die Studienverwaltung beispielsweise die Aufgabe, durch Kapazitätsberechnungen zu überprüfen, ob ein neu entwickelter Studiengang ressourcenkonform realisierbar ist. Das Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, zu überprüfen, ob die Prüfungsordnung des Studiengangs den formalen Bologna-Vorschriften entspricht. Fachbereichsleitungen sind eher daran interessiert, das Lehr- und Forschungsprofil des Fachbereichs zu optimieren. Hochschulleitungen verfolgen eher gesamtstrategische Ziele der Hochschule und legen je nach Strategie beispielsweise Wert auf eine Internationalisierung oder Digitalisierung der Studiengänge. Die Hochschuldidaktik wird daran interessiert sein, didaktische Aspekte wie Formate des Forschenden Lernens, diversitätsgerechte Prüfungsformate oder eine Entzerrung der Prüfungsdichte in der Studieneingangsphase einzubringen.

Diese Handlungslogiken, die auf unterschiedlichen Wert- und Normorientierungen beruhen, treffen in den Sitzungen, Gremien und Kommissionen aufeinander und führen zu Konflikten zwischen den unterschiedlichen Akteuren. Ein Beispiel, auf das hochschuldidaktisch Tätige in der Studiengangsentwicklung in der Kooperation mit Lehrenden treffen, ist der Konflikt zwischen der Selektionsfunktion von Prüfungen und ihrer didaktischen Funktion als Rückmeldung zum Lernfortschritt der Studierenden, der Konsequenzen für das Prüfungsformat und die Prüfungsordnung hat. Digitalisierte Massenprüfungen, beispielsweise Mathematikprüfungen in der Studieneingangsphase von mathematischen, ingenieurwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen, waren meist den knappen Personalressourcen, also einer ökonomischen Logik geschuldet, sind jedoch eine der vielen Ursachen für hohe Studienabbruchquoten.

Wesentlich für den Ansatz der Organisationspädagogik ist, dass es sich zwar um gemeinsame Lernprozesse in unterschiedlichen Akteurskonstellationen handelt. Diese beruhen aber auf den unterschiedlichen Expertisen der beteiligten Akteure. Sie erfordern kooperatives Arbeiten und Lernen mit geteilter Verantwortung. Es sind also nicht die hochschuldidaktisch Tätigen oder die Lehrenden, die jeweils allein die Verantwortung für die gesellschaftliche Relevanz der Hochschulbildung haben, sondern die Verantwortung ist eine gemeinsame, aber die Expertise ist unterschiedlich. Das führt auch zu einer entsprechenden Arbeitsteilung in der Umsetzung. So waren auch die Entwicklungsprojekte zur Qualitätsverbesserung der Lehre in diesem Feld immer Kooperationsprojekte unterschiedlicher Akteure. Oft war die (fachbezogene) Hochschuldidaktik beteiligt. Beispielsweise fanden Projekte zur studiengangsbezogenen Lehr- und Prüfungsentwicklung in der Qualitätspakt Lehre Förderung gemeinsam mit verantwortlichen Lehrenden statt, teilweise unter Beteiligung von Studierenden und mit Unterstützung der Hochschulleitung und zentralen Einheiten, oft drittmittelfinanziert, also auch durch externe Akteure unterstützt. Die Herausforderungen, vor denen kooperative Entwicklungsprojekte in der Lehre stehen, bestehen in der Klärung gemeinsamer Ziele und Werte, der Übernahme einer geteilten Verantwortung für die Zielerreichung, der Moderation der inhärenten Konflikte, die sich aus unterschiedlichen Handlungslogiken ergeben, der Regelung der Arbeitsteilung sowie der daraus resultierenden Veränderungen der etablierten sozialen Strukturen. Der letzte Aspekt entscheidet maßgeblich darüber, ob die Lehr- und Prüfungsentwicklung nachhaltig verankert werden kann und auch gelebt wird, oder ob sie nach der Projektförderung wieder eingestellt wird. Ein solcher Entwicklungsprozess kann auch als ein kollektiver Lernprozess der beteiligten Akteure einer Organisation verstanden werden, der zu veränderten Haltungen und Denkweisen, also zu einer Kulturveränderung in der Organisation führt. Lernen in Organisationen findet also dann statt, wenn eine Verständigung über geteilte Ziele in Bezug auf eine Veränderung stattfindet und die unterschiedlichen Handlungslogiken daraufhin diskutiert werden, wie sie sich zu den Zielen verhalten und in Entscheidungen zur Veränderung der entsprechenden sozialen Strukturen resultieren. Das setzt eine entsprechende Kommunikation, Koordination und eine begleitende Moderation in unterschiedlichen Akteurskonstellationen voraus, die Ebenen übergreifend funktioniert, also die Mikro- und die Mesoebene verbindet (Altrichter, 2018).

Die Begleitung solcher Veränderungsprozesse nimmt Stensaker für die Hochschuldidaktik in Anspruch und bezeichnet sie als Kulturarbeit (Stensaker, 2018, S. 282). Gleichzeitig vermutet er, dass die Entwicklung der Hochschulen zu einer New Public Management Governance mit hierarchischen, ökonomisch orientierten Top-Down Prozessen Kommunikations- und Aushandlungsprozesse in unterschiedlichen Akteurskonstellationen behindern, einer Kulturarbeit also entgegenstehen.

Profession und Organisation

In einer kritischen Betrachtung des Verhältnisses von Professions- und Organisationstheorie beschreibt Kurtz (2010) strukturelle Verschiebungen in gesellschaftlichen Funktionssystemen, in denen Funktionen, beispielsweise der Koordinierung von Arbeit, Akteuren und Wissen oder der Kontroll- und Delegationsfunktion in Leitsystemen von den Professionen an die Organisationen übergegangen sind (ebd., S. 21). Während Organi-

sationen über symbolische Kommunikationsmedien personenunabhängige, dauerhafte Entscheidungen vermitteln – beispielsweise als Wissenschaftsethik in Form von Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft – übernehmen Professionen weiterhin die spezifische Funktion, in Interaktionsbeziehungen mit Personen oder Personengruppen Veränderungen in deren Bewusstseinsstrukturen oder in deren Körpern auf der Handlungsebene zu erreichen. Kurtz zufolge ergeben sich daraus Konflikte für pädagogische Professionen, wenn die Orientierung der Organisation eine andere ist als die der in ihr arbeitenden Professionen. Zum Beispiel erleben Weiterbildner:innen im betrieblichen Kontext Konflikte zwischen ihrer bildungstheoretischen Logik, also einer Weiterbildung mit dem Ziel der Sicherung der Teilhabe ihrer Lernenden an der Gesellschaft, auch am Arbeitsmarkt, während Unternehmen eine ökonomische Logik der Marktfähigkeit verfolgen, die auf Gewinnmaximierung beruht (ebd., S. 24). Hochschulen haben mehrere Referenzsysteme, die Wissenschaft, die Bildung, aber verstärkt auch eine Marktorientierung. Eine einseitige Orientierung auf eine Handlungslogik des New Public Management muss zu beruflichen Konflikten mit kollektiven Akteuren führen, die andere Handlungslogiken verfolgen, und behindert zudem organisationale Lernprozesse. Insbesondere wenn die bildungstheoretische Handlungslogik verloren geht, sind negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität erwartbar.

4 Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik

Das Spannungsfeld von Profession und Organisation wird im Folgenden anhand der Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik nachverfolgt.

4.1 Institutionalisierungskonzeptionen in Deutschland

Zwar hat sich die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik seit ihrem Beginn in den 1970er Jahren in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen organisationalen Anbindungen entwickelt. Die wenigen vorliegenden Daten dazu (Schmidt, 2007, 2009; Merkt et al., 2022) legen jedoch nahe, dass tendenziell eine Verschiebung von Strukturen mit wissenschaftlicher Ausstattung zu reinen Service-, bzw. Dienstleistungsstrukturen hin stattgefunden hat, die sich im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung noch verstärkt hat.

Anhand der folgenden drei Varianten von Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik sollen die Differenzen deutlich gemacht werden, die sich aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure auf die Hochschuldidaktik ergeben.[3]

Variante 1: Huber (1969) konzipiert in einer sehr frühen Variante eine Zukunftskonzeption mit drei sich ergänzenden institutionellen Formen, die als Forschung und Ent-

3 Aufgrund fehlender Forschungsförderung liegen nur sehr wenige belastbare empirische Daten zur Hochschuldidaktik vor. Deshalb muss weitgehend auf Analysen oder Selbsteinschätzungen von Hochschuldidaktiker:innen zurückgegriffen werden, die aktiv mitgestaltende Zeitzeugen oder Expert:innen waren. Ihre Aussagen wurden jedoch nicht systematisch aufgearbeitet. Diese Sachlage gilt sowohl für den deutschen als auch, zumindest nach Kenntnis der Autorin, für den internationalen Raum.

wicklung in Kooperationsformaten von Hochschuldidaktik und Lehrenden nah am Studiengeschehen und mit Einbindung in Entscheidungsstrukturen gedacht ist.

Variante 2: Der Wissenschaftsrat (2008) schlägt in einem Positionspapier zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre ebenfalls eine dreiteilige Konzeption hochschuldidaktischer Einrichtungen vor. Die Betonung der Profilierung der Hochschulen durch ihre Studiengänge, der Ausrichtung des im Bologna-Prozess entwickelten Qualifikationsrahmens sowie der Vorschlag eines wettbewerblichen Verfahrens der Vergabe der Fachzentren zur Sicherung eines hohen Ansehens legen eine Nähe zu Argumentationslogiken des Hochschulmanagements nahe, das sich auf die Positionierung der Hochschulen im Bildungswettbewerb konzentriert.

Variante 3: Die Variante 3 (Schmidt, 2007), eine Momentaufnahme des damaligen Standes, beruht auf der Erhebung einer Innen- und Außenperspektive auf die Hochschuldidaktik und ist als prototypische Beschreibung von vier Institutionalisierungsformen ausformuliert. Die Befragung zu Information und Kommunikation der hochschuldidaktischen Einrichtung, der wahrgenommenen Qualität ihrer Arbeit sowie des eingeschätzten Erfolgs an der Hochschule (ebd., S. 154) richtete sich an Hochschuldidaktiker:innen, an Kooperationspartner der Hochschuldidaktik und an Lehrende als Nutzer:innen. Schmidt stellt fest, dass die eigenständigen wissenschaftlichen Hochschuldidaktik-Zentren, wie sie als Interdisziplinäre Zentren für Hochschuldidaktik (IZHDs) in den 1970er Jahren gegründet wurden, hinsichtlich der Qualität ihrer Arbeit sowie der Information und Kommunikation am stärksten eingeschätzt wurden, aber fast alle aufgelöst sind. Die an ihrer Stelle entstandenen zentralen hochschuldidaktischen Einrichtungen oder Stabstellen zeichnen sich stärker durch eine thematische Vielfalt sowie durch die Abstimmung mit anderen zentralen Einrichtungen der Weiterbildung aus. Die höchste Einschätzung bezüglich des Erfolgs in Hochschulen erhielten die hochschuldidaktischen (Landes-)Netzwerke oder Verbünde, da sie als besonders informationsstark, qualitätssichernd und engagiert wahrgenommen wurden (ebd., S. 159). In der folgenden Tabelle werden die drei Varianten hinsichtlich wesentlicher Institutionalisierungsmerkmale verglichen.

Tab. 1: Vergleich von drei Institutionalisierungskonzeptionen der Hochschuldidaktik

	Lokalisierung	**Struktur**	**Formate**	**Aufgaben**	**Funktion**
Variante 1 (Huber, 1969)					
Zentrale Institute übergreifend	hochschulübergreifend	wissenschaftlich		Forschungsprogramme, experimentelle Forschung, Systematisierung	Entwicklung des Wissenschaftsgebiets
Forschungszentren an Hochschulen	in Hochschulen	wissenschaftlich	formalisierte Arbeits- und Projektgruppen/Gremien/Kommissionen für Studium und Lehre	lokale Forschungs- und Entwicklungsprojekte, didaktische Analysen	angewandte Forschung zur Lösung lokaler Probleme
Wissenschaftsdidaktiker:innen in Fakultäten	in Fakultäten	wissenschaftlich	formalisierte Arbeits- und Projektgruppen	Wissenschaftsdidaktik	wissenschaftsdidaktische Reflexionen zur Vermittlung von Wissenschaftsbereichen
Variante 2 (Wissenschaftsrat, 2008)					
Fachzentren für Hochschullehre für jede Disziplin (wettbewerblich ausgeschrieben)	hochschulübergreifend	wissenschaftlich	Professuren, Fach-gesellschaften, Fakultätentage	Kompetenzentwicklung in Studiengängen, Entwicklung fachspezifischer Lehre, fächerspezifisches Qualitätsmanagement	fachspezifische Lehrentwicklung, Reform und Innovation
Fortbildungseinrichtungen für Lehrende an Hochschulen (akademische Personalentwicklung)	in Hochschulen	nicht wissenschaftlich	Fortbildungsformate	Kompetenzentwicklung von Lehrenden	Personalentwicklung, Lehrqualifikation für Berufungen, Verbindung zum Qualitätsmanagement
(Landes-)Netzwerke/hochschulübergreifende Verbünde	hochschulübergreifend	nicht wissenschaftlich		Servicefunktionen	

Variante 3 (Umfrage Schmidt, 2007)					
Stabsstellen/zentrale Einrichtungen	in Hochschulen	nicht wissenschaftlich			
(Landes-)Netzwerke/hochschulübergreifende Verbünde	hochschulübergreifend	nicht wissenschaftlich		hochschulübergreifende Funktionen und Aufgaben	
Hochschuldidaktik an Fakultäten	in Hochschulen				
wissenschaftliche Zentren (IZHDs)	in Hochschulen	wissenschaftlich			

Deutlich wird, dass in der *Variante 1* hochschuldidaktische Institutionen und die Wissenschaftsdidaktik als Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen nah am Studiengeschehen selbst mit institutionalisierten Kooperationsformaten zwischen Hochschuldidaktiker:innen und Lehrenden konzipiert sind. In *Variante 2* fehlt diese Lokalisierung nah am Studiengeschehen und in geteilter Verantwortung. Innerhalb der Hochschulen wird die Hochschuldidaktik als serviceorientierte Personalentwicklung dem Verwaltungsbereich unter der Verantwortung des Hochschulmanagements zugeordnet. Ergänzt werden sollte diese Institutionalisierungsform durch regionale oder landesweit zuständige hochschuldidaktische Einrichtungen oder Netzwerke außerhalb der Hochschulen. Ihre institutionelle Struktur und Personalausstattung werden nicht weiter ausgeführt. Die Innovation und Entwicklung von Lehre wird institutionell in bundesweit agierenden Fachzentren in die Verantwortung der Wissenschaftsdisziplinen ausgelagert. Hier sind es die Wissenschaftsdisziplinen und Fächer, bzw. einzelne Professuren, die die Hoheit über die Gestaltung von Studium und Lehre übernehmen. Forschung wird in der Konzeptionalisierung des Wissenschaftsrats kaum benannt.

Während die *Varianten 1* und *2* konzeptionelle Vorschläge in einem zeitlichen Abstand von 40 Jahren sind, bildet die *Variante 3* eine Momentaufnahme des Zustandes der Hochschuldidaktik zum zweiten Zeitpunkt ab. Hier zeigt sich bereits die in *Variante 2* konzipierte Verschiebung von autonomen wissenschaftlichen Strukturen nah am Lehrgeschehen hin zu Service- und Dienstleistungsstrukturen unter der Leitung des Hochschulmanagements oder in Verantwortung der Wissenschaftsdisziplinen.

Nicht zu unterschätzen ist, dass die Empfehlung des Wissenschaftsrats zu einer flächendeckenden Fortbildung von Lehrenden (Wissenschaftsrat, 2008, S. 69) dazu beigetragen hat, dass mehr hochschuldidaktische Einrichtungen in Deutschland entstanden sind. Die strikte Ablehnung hochschuldidaktischer Forschung und Entwicklung sowie ihre ausschließliche Serviceorientierung mit Zuordnung zum Verwaltungsbereich hatte jedoch Folgen für die Hochschuldidaktik als berufliches Feld. Diese Entwicklungen sind nicht nur für Deutschland typisch, sondern lassen sich auch in der internationalen Literatur zum Academic oder Educational Development finden.

4.2 Institutionalisierung im internationalen Raum

Der Bericht zum Stand der Hochschuldidaktik in Großbritannien von Gossling (2008) beruht auf einer Erhebung bei Leiter:innen von hochschuldidaktischen Einrichtungen. Dort gab es bereits von 1995 bis 2005 ein dem Qualitätspakt Lehre vergleichbares Förderprogramm, der Teaching Quality and Enhancement Fund (TQEF).[4] Die Förderung führte zu ähnlichen Strukturbildungen hochschuldidaktischer Einrichtungen wie in Deutschland. Die im Englischen Educational Development Units (EDUs) genannten hochschuldidaktischen Einrichtungen sind demnach weitgehend Standard an Hochschulen in Großbritannien, tragen jedoch die unterschiedlichsten Bezeichnungen.

Ihre Hauptaufgabe ist die Zuständigkeit für die akkreditierten hochschuldidaktischen Weiterbildungskurse, deren Teilnahme zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit an Hochschulen in Großbritannien im Gegensatz zu Deutschland Pflicht ist (ebd., S. 1). Für sich selbst formuliert die Hochschuldidaktik ein weiteres Aufgabenfeld, das sich auf die Organisationsentwicklung in Studium und Lehre bezieht. Genannt wird die Verantwortung für Strategien im Bereich Studium und Lehre und im Prüfungssystem, Innovationsförderung, Qualitätsentwicklung, auch im E-Learning-Bereich, Unterstützung der Verbindung von Lehre und Forschung und eigene Forschung.

Ungefähr die Hälfte der EDUs ist Einheiten zentraler Services zugeordnet, beispielsweise der Personalentwicklung, der Bibliothek, dem Rechenzentrum, also dem deutschen Verwaltungsbereich entsprechend. 40 % sind eigenständige Zentren und 10 % sind in Fakultäten angesiedelt (ebd., S. 1). Die Leiter:innen geben an, der Hochschulleitung gegenüber berichtspflichtig (Vize-Kanzler:in oder Vize-Präsident:in), aber auch beteiligt zu sein an der Entwicklung von Strategien und Leitlinien. Die Hälfte der Leiter:innen gaben an, ein Netzwerk in den Fakultäten über Koordinator:innen, Berater:innen oder ähnlichen Personen mit Funktionen für die Lehre aufgebaut zu haben oder über gemeinsame Projekte mit Lehrenden. Es sei wichtig, Hochschuldidaktik auch in den Fakultäten zu verankern.

Thematisiert wird, dass EDUs in regelmäßigen Abständen als Teil der Verwaltung reorganisiert oder restrukturiert würden, vor allem infolge von Personalwechsel in der Hochschulleitung, wobei Funktionen wie E-Learning, studentischer Support, Personalentwicklung oder Qualitätsmanagement mit der Hochschuldidaktik zusammengelegt werden.

Das führe zu Verunsicherung, Demotivation und Marginalisierung der Hochschuldidaktik. Auch die Finanzierung (nur knapp der Hälfte der EDUs ist überwiegend grundständig finanziert) sorgt für Instabilität (ebd. S. 2). Berichtet wird, dass EDUs oft Aufgabenbereiche erhalten, die nicht ihr Kerngebiet sind, aber erhebliche Zeitressourcen kosteten. Zum Beispiel sind dies Zuarbeiten zum Nationalen Studierenden Survey, zu Qualitätsaudits, zu Anträgen auf Lehrpreise, zur Berufsbefähigung der Studierenden, der Öffnung der Hochschulen oder dem E-Learning.

---

4 Die Förderung hat zur Bildung der Higher Education Academy (HEA) und 24 fachdidaktischen Zentren, den Subject Centres geführt, auf die sich auch der Wissenschaftsrat (2008, S. 71 und 125) bezieht.

Insbesondere die Dominanz der Forschungskultur führe dazu, dass die institutionelle Funktion von EDUs zur Unterstützung von Lehre angezweifelt wird und sie sich machtvollen Interessen in ihrer eigenen Organisation gegenübergestellt sehen, die im Widerspruch zu ihrem Selbstverständnis stehen. Die Differenzen zwischen dem Selbstverständnis der Hochschuldidaktik in Bezug auf ihre Funktion und den an sie gestellten Erwartungen führe zu Druck von außen. Ebenso werden Spannungen zwischen den Managementfunktionen benannt, die vom EDU-Personal erwartet wird, und ihrer Treue zu akademischen Werten (ebd. S. 3).

Der abschließende Satz der Einleitung gibt das Dilemma wieder, in dem sich die Hochschuldidaktik in Deutschland und in Großbritannien befindet. Hochschuldidaktik ist eine Selbstverständlichkeit in Hochschulen geworden und ihr zentraler Zweck ist etabliert. Die Erwartungen, die an sie gestellt werden, hängen jedoch entscheidend vom institutionellen Kontext und der Einstellung des Managements, bzw. der jeweiligen Hochschulleitung zur Funktion der Hochschuldidaktik in der Hochschule ab. Das betrifft auch die Ressourcen, die der Hochschuldidaktik zugestanden werden (ebd.).

Eine Befragung von 1.000 Hochschuldidaktiker:innen, die über das Internationale Consortium for Educational Development (ICED) an die Ländernetzwerke verteilt wurde (Green & Little, 2016), konkretisiert das Bild aus der Perspektive der Hochschuldidaktiker:innen. Demnach sind 70 % der Befragten Frauen. Sie arbeiten fast ausschließlich an öffentlichen Hochschulen. Zu einem Drittel haben sie wissenschaftliche Stellen, zu einem Drittel Verwaltungsstellen und zu einem Drittel Stellen mit sowohl akademischen als auch administrativen Aufgaben. Fast alle Befragten haben Lehraufgaben, zu jeweils einem Drittel in der grundständigen Lehre, im Post-Doc Bereich und in der Weiterbildung für Lehrende und Verwaltung. 82,3 % führen Forschung durch, wobei nur die Hälfte der Befragten dieses auch als Aufgabe in der Stellenbeschreibung hat. Knapp über die Hälfte der Befragten ist promoviert oder höher qualifiziert, wobei zwei Drittel die höchste Qualifikation nicht im erziehungswissenschaftlichen Bereich hat. Die Varianzen zwischen den Ländern sind jedoch erheblich (ebd., S. 148).

Während sich die hochschuldidaktische Literatur überwiegend aus der Innenperspektive mit ihrer Institutionalisierung auseinandersetzt, stellt Stensaker (2018) erstmals einen Bezug zwischen Hochschuldidaktik und Hochschul-Governance her. Er plädiert dafür, das zunehmende Interesse der Hochschuldidaktik an professioneller Praxis zu interpretieren als Entwicklung hin zu ihrer institutionellen Etablierung eines akademischen Berufs. Stensaker zufolge ist das eine Reaktion auf die Zweifel an der Notwendigkeit der Lehrprofessionalisierung, insbesondere in den Disziplinen und Fächern, der Kritik an der Forschungsgrundlage der Hochschuldidaktik sowie den ständigen institutionellen Reorganisationen, denen die Hochschuldidaktik ausgesetzt war. Diese Entwicklung schreibt er ihrem sich ändernden institutionellen Kontext zu, also den organisationalen Entwicklungen der Hochschulen sowie den Spannungsfeldern, die sich daraus für die Hochschuldidaktik ergeben. Insbesondere benennt er organisationale Veränderungen wie die Expansion von Verwaltungsaufgaben, die damit verbundene steigende Professionalisierung und Spezialisierung dieses Bereichs und eine stärkere Markt- und Managementorientierung. Die Entwicklungen hin zur Kommerzialisierung zwingen die Hochschulen, mehr Beachtung und Ressourcen in externe Beziehungen und Verantwortungen sowie in die Positionierung im Wettbewerb um Studierende mit anderen Hoch-

schulen aufzuwenden. Im Zuge dessen wurden neue zentrale Einheiten und Funktionen innerhalb der hochschulischen Organisationen geschaffen, die den wachsenden Forderungen nach mehr Rechenschaftspflicht hinsichtlich ihrer Effizienz und Effektivität sowie den Forderungen nach Technologietransfer und regionaler und wirtschaftlicher Vernetzung nachkommen. Die als Third Space beschriebene Entwicklung spiegelt Stensaker zufolge diese Entwicklung hin zu Spezialisierung und Professionalisierung des Verwaltungsbereichs wider. Für die Governance von Hochschulen bedeutete die zunehmende Fragmentierung erhöhte Anforderungen an die internen Koordinierungs- und Kontrollfunktionen, verbunden mit stärker hierarchisch organisierten Strukturen mit zentralisierter Steuerung (ebd., S. 276). Die Spannungsfelder, die sich für die Hochschuldidaktik daraus ergeben, identifiziert er als unterschiedliche Handlungslogiken wesentlicher Akteure, die sich aus unterschiedlichen Orientierungen in Bezug auf Werte, Normen, Praktiken, Rollen und Funktionen dieser Akteure in den Hochschulen ergeben (ebd., S. 277). Konkret beschreibt er Spannungsfelder zwischen Studierenden und Lehrenden, zwischen Lehrenden und dem Management, zwischen den Lehrenden und der Verwaltung sowie zwischen den einzelnen zentralen Einheiten, die in den letzten drei Jahrzehnten neu entstanden sind. Mit diesen Spannungsfeldern, die sich aus Macht- und Interessenkonflikten innerhalb der Organisation Hochschule ergeben, ist auch die Hochschuldidaktik konfrontiert. Die Auswirkungen dieser Organisationsentwicklungen auf die Hochschuldidaktik reflektiert Stensaker dahingehend, dass die Spezialisierung und Fragmentierung des Third Space sowie seine Abhängigkeit von einer managementorientierten Hochschulleitung die Gefahr birgt, dass eine institutionell verankerte geteilte Verantwortung für die Kooperation, für die kulturelle Kohärenz und für organisationales Lernen im Bereich Studium und Lehre im Sinne einer Kulturarbeit in Hochschulen als Organisationen verloren geht.

Interessant für die weitere Bearbeitung der eingangs gestellten Frage zur gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulbildung und der Rolle der Hochschuldidaktik dabei ist, dass die Hochschuldidaktik sich in ihrer institutionellen Rolle und Funktion in diesem neu entstandenen Macht- und Interessengeflecht positionieren muss, wenn sie nicht für andere Handlungslogiken als ihre eigenen instrumentalisiert werden will.

4.3 Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger und ihre organisationale Rahmung

Im BMBF-Projekt HoDaPro[5] wurden drei Forschungsdimensionen miteinander verschränkt. Die Außenperspektive auf das hochschuldidaktische Tätigkeitsfeld wurde mittels einer standardisierten Online-Befragung von Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in deutschen Hochschulen erhoben. In einer explorativ angelegten qualitativen Untersuchung mit einem Prä-Post Design wurde die subjektive Perspektive hochschuldidaktisch Tätiger auf ihre individuellen Professionalisierungsprozesse untersucht.

5 Das Projekt HoDaPro (Förderkennzeichen 16PW18006) wurde aus Mitteln des BMBF-Förderprogramms Qualitätsentwicklungen in der Wissenschaft gefördert.

Diese Untersuchung war in eine Interventionsdimension eingebettet, die aus einer einjährigen Online-Weiterbildung bestand.[6]

Die Ergebnisse der Online-Befragung bestätigen weitgehend die Befunde von Schmidt (2007, 2009). Beide Stichproben umfassen etwas mehr als ein Drittel aller deutschen Hochschulen zum jeweiligen Zeitpunkt. 44,3 % der befragten Hochschulen verfügten schon 2005 über eine eigene Hochschuldidaktik, teilweise auch in Kooperationen mit anderen Hochschulen. 2021 gaben zwei Drittel der Befragten an, eine eigene Einrichtung zu haben. Bestätigt werden auch die Ergebnisse der internationalen Recherche, dass hochschuldidaktische Einrichtungen überwiegend der Hochschulleitung oder dem Verwaltungsbereich zugeordnet und vor allem für Dienstleistungsaufgaben wie der Weiterbildung von Lehrenden zuständig sind. Ein Drittel der Einrichtungen ist der Hochschulleitung angegliedert. Bei einem Viertel ist die Hochschuldidaktik eine zentrale Einheit. Anders als im internationalen Raum ist in Deutschland eine hochschuldidaktische Weiterbildung in den meisten Fällen weder für Neuberufene noch für Promovierende verpflichtend. Das Bild von Hochschuldidaktik ist mit den angegebenen Handlungsfeldern Weiterbildung, Beratung, Mentoring und Coaching, gefolgt von Mediendidaktik und Digitalisierung bei den Verantwortlichen eher traditionell. Die Erwartungen an die Hochschuldidaktik sind die Verbesserung von Studium und Lehre. Hochschuldidaktik wird von den Verantwortlichen als eine wichtige Dienstleistung mit strategischer Bedeutung eingeschätzt. In ihrer Wahrnehmung sind die adressierten Zielgruppen der Hochschuldidaktik außer Lehrenden studentische Tutor:innen und Mentor:innen, bei einem Drittel der Befragten aber auch Fakultäts- und Studiengangsleitungen oder Kooperationen mit anderen zentralen Einrichtungen. Bei zwei Drittel der Befragten wird die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung oder dem Prorektorat genannt. Die Eingebundenheit in zuständige Gremien für Studium und Lehre scheint nach Einschätzung knapp der Hälfte der Befragten gegeben zu sein. Widerstände in der Organisation sehen zwei Drittel der Verantwortlichen in der hohen Arbeitsbelastung für die Lehrenden. Die Hälfte gab an, dass Lehrende sich selbst als Expert:innen einschätzten, und 40 % gaben an, das andere Akteure den Nutzen der Hochschuldidaktik nicht sähen (Merkt et al., 2022).

Die Notwendigkeit, hochschuldidaktische Weiterbildung zu institutionalisieren, wird auch an deutschen Hochschulen nicht mehr diskutiert. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung der Professionalisierungsprozesse von hochschuldidaktisch Tätigen zu Beginn des einjährigen Weiterbildungspilots zeigen jedoch ein fragmentiertes Bild beruflicher Identitätsfacetten, das aus der Sozialisation in den unterschiedlichsten Disziplinen, einer Breite an unterschiedlichen Wegen in die beruflichen Felder ohne

---

6 Die Interventionsdimension wurde entwickelt, weil derzeit keine fachlich einschlägige, systematische Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige existiert, die als Untersuchungsfeld hätte genutzt werden können. Frühere Ansätze, beispielsweise die Weiterbildungen an der Universität Dortmund und Paderborn (Mürmann et al., 2016), die sich dezidiert an hochschuldidaktisch Tätige richteten, konnten nicht verstetigt werden. Studiengänge wie der Master Higher Education oder der Master of Medical Education richten sich primär an Hochschullehrende als Zielgruppe, die in der Hochschuldidaktik promovieren oder die Hochschuldidaktik als Zusatzqualifikation in ihrem Berufsgebiet erwerben wollen.

systematische und standardisierte Weiterbildung und ohne entsprechende Legitimationsnachweise und einer Breite an oft wechselnden Aufgaben, oft in projektfinanzierten Stellen resultiert. In Übereinstimmung mit internationalen Studien (Green & Little, 2015) sehen hochschuldidaktisch Tätige ihre berufliche Tätigkeit nicht als eigenständiges berufliches Feld. Sie fühlen sich der Hochschuldidaktik nicht oder noch nicht zugehörig und befürchten, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können.

Die Professionalisierung der Teilnehmenden nach Abschluss der einjährigen Weiterbildung ist in den Interviews erkennbar an der Entwicklung ihrer beruflichen Identität und Zugehörigkeit sowie ihrer Fähigkeit, sich in ihrer Organisation als hochschuldidaktischer Akteur zu verorten und ihre beruflichen Facetten in das Gesamtfeld der Hochschuldidaktik und dessen Stand der kollektiven Professionalisierung einzuordnen. Ihre beruflichen Überzeugungen können sie mehrheitlich explizieren und Spannungsfelder und Widerstände professionell einordnen und bearbeiten.

In der Auswertung des Datenmaterials wird sichtbar, dass die institutionelle Rahmung der hochschuldidaktischen Arbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger hat. Stabile Institutionalisierungsformen und dauerhafte Stellen mit eindeutig gekennzeichnetem Tätigkeitsbereich erleichtern die Beziehungsanbahnung und den Vertrauensaufbau auf der Mikro- und der Mesoebene der Organisation Hochschule, erhöhen die Chance auf Legitimation und ermöglichen so erst die Begleitung von organisationalen Veränderungsprozessen. Auf befristeten Projektstellen mit kurzfristigen Finanzierungsperspektiven haben Noviz:innen und Quereinsteiger:innen kaum eine Chance auf ein systematisches Onboarding im beruflichen Feld.

Wie bereits in der internationalen Literatur erwähnt, sind diese Rahmenbedingungen jedoch abhängig von der Positionierung der Verantwortlichen dazu, welche Funktion die Hochschuldidaktik in ihrer Hochschule übernehmen soll. Dementsprechend wird über den Gestaltungsspielraum für strukturelle Entwicklungsprojekte, für eigene Forschung oder Forschungskooperationen, für eigene Weiterbildung, für die Beteiligung an Drittmittelanträgen und Strategieentwicklungen sowie für die Mitarbeit in Gremien und Kommissionen entschieden. Die Innovationsfähigkeit in Studium und Lehre hängt von der individuellen und der kollektiven Professionalisierung der Hochschuldidaktik, aber auch von ihrer institutionellen Rahmung ab.

5 Der institutionelle Ort der Entstehung von Neuem

Wie lässt sich nun die gesamtgesellschaftlich relevante Frage nach dem institutionellen Ort in Hochschulen beantworten, an dem Neues in der Hochschulbildung als Konsequenz auf gesellschaftliche Krisen entsteht? Wie kann die berufliche Gruppe hochschuldidaktisch Tätiger unter diesem Fokus eingeordnet werden? Hochschulen bilden Studierende als zukünftige Führungskräfte und Professionelle in Leitprofessionen aus, d.h. sie sind nicht nur für die autonome Lebenspraxis ihrer Studierenden verantwortlich, sondern auch für die Bildung von Führungskräften und Professionellen, die zukünftig für die Herstellung autonomer Lebenspraxis in der Gesellschaft zuständig sind.

Nach Oevermann braucht es für die Entstehung von Neuem einen institutionell verankerten strukturellen Ort, durch den gewährleistet wird, dass nicht nur situativ und konkret pragmatische Lösungen für aktuelle Krisensituationen in Studium und Lehre entwickelt werden. Entwickelte Lösungen müssen daraufhin rekonstruiert und analysiert werden, welchen Geltungsanspruch sie in Bezug auf das Gemeinwohl oder die Zentralwerte der Gesellschaft haben. Die Erziehungswissenschaft hat Hochschulbildung nicht als einen ihrer wissenschaftlichen Gegenstände definiert. Das Hochschulrahmengesetz verpflichtet die Hochschulen zwar, die pädagogische Eignung zu prüfen. Anders als im internationalen Raum üblich, sind deutsche Hochschullehrende jedoch nicht verpflichtet, einen Qualifikationsnachweis für diese Eignung zu erbringen oder sich berufsbegleitend hochschuldidaktisch weiterzubilden. Aus institutioneller Perspektive bedeutet das, dass ihre pädagogische Eignung nicht sichergestellt ist. Es ist nicht gewährleistet, dass sie in der Lage sind, ihre Lehrpraxis auf zentrale gesellschaftliche Bildungswerte hin zu reflektieren. Aber auch im internationalen Raum wird die Frage nach dem Zentralwertbezug der Hochschulbildung in der Hochschuldidaktik bisher kaum diskutiert, wenngleich gesellschaftliche Krisen durchaus thematisiert werden.[7]

Aus den Ausführungen zur Theorie der pädagogischen Professionalisierung und der Educational Governance wird die These abgeleitet, dass sich die Hochschuldidaktik als berufliches Feld in Hochschulen so dynamisch entwickelt hat, weil sie praktische Lösungen für die Konsequenzen der gesellschaftlichen Krisen in der Hochschullehre entwickeln konnte. Besonders deutlich wird das an ihrer Arbeit im Kontext der Corona-Pandemie. Gleichzeitig sind neue Spannungsfelder entstanden, die aus den Institutionalisierungsformen sowie aus dem Stand ihrer individuellen und kollektiven Professionalisierung resultieren.

In der Literaturauswertung, bestätigt durch die empirischen Ergebnisse des Projekts HoDaPro, lassen sich Verschiebungen der Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik von ursprünglich wissenschaftlichen Strukturen in den 1970er Jahren hin zu einer Abhängigkeit von Managementstrukturen mit ökonomischer Marktorientierung als Governance-Form der Hochschulen nachvollziehen. Ebenfalls lässt sich die Differenz zwischen dem wissenschaftlichen und strategischen Anspruch von Hochschuldidaktiker:innen an ihre Arbeit und der Außenwahrnehmung feststellen. Hochschuldidaktisch Tätige mit einer Bildungsorientierung als Handlungslogik geraten dadurch in Konflikte zwischen ihren beruflichen Überzeugungen und den Erwartungen von Hochschulleitungen. Ohne eine individuelle Professionalisierung werden diese Konflikte als persönliches Versagen und nicht als strukturelle Herausforderung interpretiert, die professionell zu lösen ist. Instabile Rahmenbedingungen wie Projektstrukturen, fehlende Weiterbildungsstrukturen, fehlende Erfahrungen in der grundständigen Lehre, Legitimationsprobleme in der eigenen Hochschule und ständig wechselnde Anforderungen und Aufgabenbereiche führen zu Verunsicherungen und erschweren die Entwicklung einer beruflichen Identität. Da sich das berufliche Feld infolge der Qualitätspakt Lehre Förderung mit neuen Formaten und Handlungsmustern stark ausdifferenziert hat, sind diese

7 Vgl. hierzu beispielsweise der Bezug des Tagungsthemas 2022 »Sustainable Educational Development« des International Consortium for Educational Development (ICED) auf die globalen Ziele der Nachhaltigkeit der Vereinten Nationen (DUN, o.D.).

neuen Tätigkeitsbereiche weder von Noviz:innen oder Quereinsteiger:innen noch von vielen Verantwortlichen für Hochschuldidaktik als hochschuldidaktische Tätigkeitsbereiche erkennbar.

Professionstheoretisch gesprochen fehlt der Hochschuldidaktik ein Transfermodus, der ihren Professionalitätsanspruch in der Hochschulöffentlichkeit deutlich und auch öffentlich glaubhaft macht, dass sie diesem Anspruch gerecht werden kann. Die Ergebnisse des Projekts HoDaPro zeigen, dass es Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in Hochschulen, aber auch Noviz:innen und Quereinsteiger:innen im Feld schwer fällt zu erkennen, wofür die Hochschuldidaktik steht, was ihre spezifische Expertise ist und welches Potential sie für die Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung mitbringt. Gemäß der oben ausgeführten Theorie, aber auch aus den berichteten Forschungsergebnissen im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich ableiten, dass es die kollektive Professionalisierung eines beruflichen Feldes ist, die diese Funktion übernimmt.

Kollektive Professionalisierung bedeutet, dass die Hochschuldidaktik als berufliches Feld für sich klärt, welche Funktion und welche Positionierung sie als ein Akteur in der Organisation Hochschule übernehmen will. Für welche gesellschaftlich und gesetzlich definierten Normen und Werte setzt sie sich anwaltlich in der Hochschulbildung ein, d.h. welchen Zentralwertbezug definiert sie für sich? Wie beansprucht sie die Legitimation für diesen Geltungsbereich, und wie setzt sie diese Anwaltschaft in professionellen Handlungsmustern um? Diese Fragen an kollektive Professionalisierungsprozesse sind im Kontext des Generationenwechsels in der Hochschuldidaktik sowie der neu entstandenen Tätigkeitsfelder im Kontext der Qualitätspakt Lehre Förderung und des Bedarfs an Weiterbildung von Noviz:innen und Quereinsteiger:innen relevant geworden. Typischerweise wird die Entwicklung der kollektiven Professionalisierung von den Fachgesellschaften oder Berufsverbänden übernommen.

Aber auch für Hochschulen als Bildungsorganisationen ergeben sich daraus weitere Fragen. Wie gewährleisten Hochschulen den gesellschaftlichen Zentralwert der Hochschulbildung? Wie stellen sie sicher, dass ihre Innovationsfähigkeit in Studium und Lehre im Kontext gesellschaftlicher Krisen nicht von Zufällen und Einzelpersonen abhängig bleibt, sondern auch systematisch und institutionell verankert ist? Wie gewährleisten Hochschulen die Lern- und Reflexionsfähigkeit ihrer Organisation in Bezug auf Bildungsfragen, die einen wesentlichen Bestandteil ihrer Bildungsqualität ausmacht? Und welche Rolle und Funktion könnte die Hochschuldidaktik als ein kollektiver Akteur dabei für sie übernehmen?

Die Ausführungen zu den Institutionalisierungsformen und -verschiebungen der Hochschuldidaktik in Hochschulen in der letzten Jahrhunderthälfte legen jedenfalls nahe, dass es im bisherigen geschichtlichen Verlauf eher um einen Machtkampf um den Zentralwertbezug der Hochschulbildung ging, der zwischen Hochschullehrenden, Disziplinen, Hochschulmanagement und Hochschuldidaktik ausgetragen wurde. Eine Governance in Hochschulen, die eine geteilte Verantwortung für die gesellschaftlichen Werte der Hochschulbildung mit kooperativer Bearbeitung und verteilter Expertise ermöglicht und strukturell in der Organisation verankert ist, beschränkt sich auf wenige Best Practice Beispiele in deutschen Hochschulen. Das bedeutet jedoch, dass deutsche Hochschulen bisher kein systematisches, strukturell oder institutionell verankertes Innovationspotential zum Umgang mit gesellschaftlichen Krisen durch die Hochschul-

bildung haben. Die Krisenbewältigung in der Hochschulbildung bleibt bisher noch von Zufällen und engagierten Einzelpersonen abhängig.

Literatur

Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S.M. Weber & N. Engel (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5

Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M. & Wildt, J. (2021). 100 Ausgaben »Neues Handbuch Hochschullehre«. Geleitwort der Herausgeber*innen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Nr. 100, S. 1–22). Berlin: DUZ.

BMBF. (2010). *Verwaltungsvereinbarung des Bund-Länder-Programms »Qualitätspakt Lehre«.* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2010-10-28-bundesanzeiger-bund-einbarung-qualitaetspakt-lehre.pdf

BMBF. (o.D.). *BMBF-Förderung Studienerfolg und Studienabbruch. Bundesministerium für Bildung und Forschung.* https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/studienerfolg-und-studienabbruch/studienerfolg-und-studienabbruch-i/studienerfolg-und-studienabbruch-i_node.html.

Brendel, S., Timmann, A. & Stubner, B. (2018). Wer macht was und was soll er können? Kompetenz- und Rollenprofile von Hochschuldidaktiker*innen – Prozessbeschreibung und Ergebnisse der Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 225–248). Bielefeld: wbv.

DHV (2010). *Wissenschaft und Ethik. Resolution des 60. DJV-Tages.* https://www.hochschulverband.de/positionen/presse/resolutionen/wissenschaft-und-ethik

DUN. (o.D.). *ICED22 – Sustainable Educational Development. Danish Network for Educational Development in Higher Education, DUN.* https://conferencemanager.events/iced22/conference

Framheim, G. (1975). Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung. In T. Bargel, G. Framheim, L. Huber & G. Portele, *Sozialisation in der Hochschule. Beiträge für eine Auseinandersetzung zwischen Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung* (S. 154–166). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.

Gosling, D. (2008). *Educational Development in the United Kingdom. Report for the Heads of Educational Development Group (HEDG).* https://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDG_Report_final.pdf

Green, D.A. & Little, D. (2015). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, *21*(2), 135–150. https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1046875

Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiter-*

bildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik (S. 59–95). Bielefeld: wbv.

Huber, L. (1969). *Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«?* Hamburg: Arbeitskreis Hochschuldidaktik.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(1), 25–44.

Huber, L., Liebau, E., Portele, G., Schütte, W. & Becker, E. (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung: Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.

Huber, L. & Reiber, K. (2017). Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaften. *Erziehungswissenschaft 28*(54), 85–94. https://doi.org/10.25656/01:14887

Kurtz, T. (2010). Organisation und Profession als Mechanismen gesellschaftlicher Strukturbildung. *Soziale Passagen*, 2(1), 15–28. https://doi.org/10.1007/s12592-010-0036-9

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.

Merkt, M., Knauf, A.-K., Preiß, J., Kraut, M. & Schulze, K. (2021a). Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger – ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, 7(1), 436–450. https://doi.org/10.3278/HSL2137W

Merkt, M., Stolz, K., Scholkmann, A. & Bücker, D. (2021b). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 545–558). Stuttgart: utb.

Merkt, M., Rüther, J., Knauf, A.-K., Preiß, J. & Schulze, K. (2022). *Ergebnisse der Online-Umfrage »Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro«.* https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf

Mittelstraß, J. (2006). Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug. *attempo! Forum der Universität Tübingen, 20*(April), 8–9.

Mürmann, M., Wildt, J. & Wildt, B. (2016). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hg.), *Weiterbildung und Beratung hochschuldidaktischer Professionals – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven* (S. 215–240). Bielefeld: wbv.

Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der »individuellen Professionalisierung«. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 21*(1), 124–145.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (2). 37–67. DOI: 10.3217/zfhe-15-02/03

Schmidt, B. (2007). Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. *Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.*, 2(1), 22–29.

Schmidt, B. (2009). Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, *57*(5), 152–161.

Scholkmann, A., Brinker, T., Kordts, R. & Brendel, S. (Hg.). (2018). *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik.* Bielefeld: wbv.

Scholkmann, A. & Stolz, K. (2018). Kompetenzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands. In A. Scholkmann, R. Kordts-Freudinger, S. Brendel & T. Brinker (Hg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 157–196). Bielefeld: wbv.

Seltrecht, A. (2016). Pflegeberufe. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 499–511). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik. (Hg.). (1982). *Forschungsförderung in der Hochschuldidaktik. Abschlußbericht des Schwerpunktprogramms Hochschuldidaktik.* Hochschuldidaktische Materialien 85. AHD.

Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 274–285. https://doi.org/10.1080/1360144x.2017.1366322

Webler, W.-D. (2000). Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. *Das Hochschulwesen*, *48*(2), 41–49.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). Stuttgart: UTB.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.* Drs. 8639–08. Berlin, 04.07.2008. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Hochschuldidaktik im »Third Space« und als Akteurin der Hochschulentwicklung

Peter Salden & Benno Volk

Zusammenfassung: *Mit dem Begriff Third Space wird in Hochschulen das Arbeitsfeld bezeichnet, das zwischen Wissenschaft und klassischer Verwaltung liegt und Charakteristika beider Bereiche in sich vereint. Die Idee eines Third Space wurde in den vergangenen 15 Jahren kontrovers diskutiert und wird im vorliegenden Artikel auf seine Aktualität überprüft. Dabei ist festzustellen, dass Tätigkeiten im Sinne des Third Space weiter zunehmen und sich inzwischen auch außerhalb von Hochschulen erkennen lassen. Zugleich scheinen die Grenzen zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Third Space immer stärker zu verwischen, ohne dass dies bisher hochschulrechtliche Konsequenzen nach sich gezogen hat. Von besonderem Interesse ist das Konzept des Third Space für die Hochschuldidaktik, die sich auf der Suche nach ihrer Identität immer wieder darauf bezogen hat. Der Text stellt dar, wie sich allgemeine Charakteristika des Third Space in der Hochschuldidaktik spezifisch ausprägen und argumentiert, dass Hochschuldidaktik als eine Art prototypisches Beispiel für den Third Space dienen kann. Dies gilt insbesondere für Hochschuldidaktik als Antrieb von Hochschulentwicklung, wofür die Hochschuldidaktik zugleich ein eigenes Instrumentarium an Theorie und Praxis bereithält.*

Schlagworte: *Third Space, Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung, Organisationsentwicklung.*

1 Third Space in Hochschulen

Der Begriff Third Space meint an Hochschulen das Arbeitsfeld von Personen, deren Tätigkeiten in einem Bereich zwischen Wissenschaft und Verwaltung liegen. Es handelt sich dabei um Arbeitsfelder, die großen Einfluss auf hochschulinterne Strategie- und Change-Prozesse, z.B. in Zusammenhang mit allgemeinem Wissenschaftsmanagement, Drittmitteleinwerbung und Forschungsanträgen, Digitalisierung, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement sowie Personal- und Programmentwicklung haben (Schmidlin et al., 2020; Merkt et al., 2022; Volk & Keller, 2022). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Third Space werden zum Teil auch als »Hochschul-

professionelle« (HoPros) bezeichnet (Kehm et al., 2010; Hoffmann, 2020), teils werden sie in das »Wissenschaftsmanagement« eingeordnet (Wissenschaftsrat, 2018) oder als Teil des »wissenschaftsunterstützenden Personals« gesehen (Banscherus et al., 2017).

Das Konzept des Third Space stammt ursprünglich aus der kritischen Soziologie und aus den Kulturwissenschaften. Seine Entwicklung wird dem an der Harvard University lehrenden Homi K. Bhabha (1994) zugeschrieben. Es geht dabei um einen nicht-physischen Raum, in dem Personen mit unterschiedlichem Wissen und aus unterschiedlichen Kulturen etwas Neues erschaffen, das in Opposition zu vorherrschenden Strukturen steht. Durch Whitchurch (2008) wurde der Begriff auf die neu entstandenen Strukturen in der Organisation Hochschule übertragen, die sich im ›Raum‹ zwischen Wissenschaft und Verwaltung gebildet haben und dort alternative Karrierewege für akademisch qualifizierte Personen bieten. Whitchurch war es in erster Linie wichtig, die Transdisziplinarität dieses Bereichs hervorzuheben und die neu entstandenen Organisationseinheiten an Hochschulen zu beschreiben, die ihre Arbeitsgebiete und Themenfelder auf der Grundlage von wissenschaftlichen Methoden bearbeiten. Kurz gesagt: »Das Konzept des »Third Space« ist eine Reaktion auf das Phänomen, dass sich in den Hochschulen zwischen wissenschaftlichem Bereich und klassischer Verwaltung ein wissenschaftlich geprägter und wissenschaftsnaher, gleichzeitig aber doch serviceorientierter dritter Bereich ausgeprägt hat.« (Salden, 2013, S. 27).

Hintergrund dieser Entwicklung ist, dass sich die heutigen Herausforderungen und Aufgaben von Universitäten im Vergleich zum Beginn des 20. Jahrhunderts stark weiterentwickelt haben. Über klassische Forschung, Lehre und Verwaltung hinaus sind Aufgaben zur strategischen Ausrichtung und permanenten Weiterentwicklung als eigenständige Organisationen hinzugekommen. Diese Entwicklung hat – in unterschiedlichem Ausmaß – an allen Hochschulen stattgefunden, mit dem Ergebnis, dass die meisten der neu entstandenen, spezialisierten Aufgabengebiete heute nicht mehr wegzudenken sind.

In diesem Beitrag diskutieren wir weniger das Konzept Third Space im Allgemeinen, da dies u.a. in den vorstehend genannten Quellen bereits geleistet wurde. Stattdessen schauen wir zunächst auf allgemeine jüngere Entwicklungen im Themenkomplex Third Space, um dann einen genaueren Blick auf die Hochschuldidaktik als Third Space-Handlungsfeld zu werfen. Abschließend ist die Einordnung der Hochschuldidaktik als Akteurin in Prozessen zur Weiterentwicklung von Hochschulen von besonderem Interesse, wobei wir insgesamt annehmen, dass die Hochschuldidaktik – als Ideal gedacht – vorbildhafte Züge auch für andere Third Space-Bereiche haben kann.

2 Third Space revisited: Zur aktuellen Situation des Third Space an Hochschulen

Die Idee eines Third Space in den Hochschulen ist in der Hochschulforschung wie auch in der Literatur zur Beschreibung der Praxis in Hochschulen vielfach aufgenommen worden. Auch jüngste Publikationen schreiben die Geschichte des Third Space fort (z.B. McIntosh & Nutt, 2022). An anderer Stelle hat das Konzept Widerstand hervorgerufen, bis hin zum Aufruf »Lasst und das Phänomen Third Space endgültig beerdigen« (Ziegele,

2018). Wie steht es also um den Third Space bzw. die Idee eines Third Space derzeit tatsächlich?

Schaut man auf Strukturen und Handlungsfelder von Hochschulen, so scheint es, dass sich der im Einleitungskapitel erwähnte Wandel der deutschen Hochschulen in den letzten Jahren noch weiter fortgesetzt hat. Hier ist einerseits die Professionalisierung interner Prozesse, z.B. im Bereich der Qualitätssicherung und in Bezug auf studien-, lehr- und forschungsbezogenen Support zu nennen. Zugleich nehmen aber auch die Aufgaben zu, die im Sinne einer »third mission« (Henke et al., 2017; Schiller, 2022) von den Hochschulen über ihre Kerntätigkeiten hinaus zur verstärkten Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben erfüllt werden. Nicht zuletzt trägt auch eine zunehmende Vernetzung der Hochschulen untereinander – sowohl regional und national als auch international – zu einer Zunahme der Aktivitätsfelder bei.

Dabei liegen belastbare Daten, die ein Wachstum des Third Space belegen könnten, leider kaum vor. Der Wissenschaftsrat (2018, S. 85) kam zu der Einschätzung, dass dieses Personal eine »statistisch unsichtbare Größe« sei, da es offiziell nicht in einer eigenen Beschäftigtenkategorie geführt werde. So gibt es grundsätzlich kein allgemein auf die Situation des Third Space bezogenes Monitoring-Instrument, wie es das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung in anderen Fällen vorhält (z.B. für den Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses). Auch differenzieren Berichte wie z.B. der gerade erwähnte zum wissenschaftlichen Nachwuchs ausdrücklich nicht danach, ob bzw. inwieweit dieser Personenkreis mit Tätigkeiten im Third Space befasst ist (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021, S. 155–156).

Gleichwohl lässt sich die These, dass der Third Space weiterhin im Wachstum begriffen ist, anhand unterschiedlicher Hinweise untermauern. So ist in der Studie von Banscherus et al. (2017) das Personal aus Technik, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement in einer gemeinsamen Kategorie als »wissenschaftsunterstützendes Personal« zusammengefasst. Dargestellt wird, dass die Summe wissenschaftsunterstützenden Personals etwa seit dem Jahr 2007 kontinuierlich gestiegen ist, wenngleich nicht so stark wie die Zahl der Studierenden und der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Banscherus et al., 2017, S. 22–25). Die differenziertere Betrachtung der Daten zeigt, dass der Zuwachs der Stellen besonders im Bereich der höheren Tarifgruppen erfolgte – laut den Autorinnen und Autoren ein »Hinweis auf eine Akademisierung der wissenschaftsunterstützenden Bereiche an Hochschulen« (ebd., S. 27).

Der hier quantitativ benannte Stellenzuwachs lässt sich für die jüngere Vergangenheit auch inhaltlich profilieren. So sind in jüngster Zeit an vielen Hochschulen Stellen im Bereich der Gründungsförderung entstanden oder gewachsen, häufig in Verbindung mit der Einrichtung entsprechender Zentren, die beispielsweise auch eine eigene, forschungsnah unterhaltene räumliche und technische Infrastruktur in Form sog. FabLabs oder Maker-Spaces unterhalten. Noch jung ist die Entwicklung, dass hochschulzentrale Personalstellen mit Aufgaben im Bereich Nachhaltigkeit geschaffen werden – teils in der Verwaltung, teils aber auch außerhalb. Als letztes Beispiel kann der Bereich der akademischen Weiterbildung dienen, der von den Hochschulen immer häufiger in separaten Einheiten (z.B. als Weiterbildungsakademien) professionalisiert wird. Die Diversifizierung der Aufgaben und die Professionalisierung führen nach allem Anschein weiterhin zu einer Zunahme der Tätigkeiten, die in den Hochschulen dem Third Space zuzurech-

nen sind, und der Trend scheint – wenn auch nicht in allen Tätigkeitsfeldern – insgesamt anzuhalten.

Derweil hat sich der Ansatz, im Anschluss an die konzeptionelle Überlegung und auch an das tatsächliche Wachstum des Third Space in den Hochschulen organisationale Konsequenzen zu ziehen, insgesamt nicht als erfolgreich erwiesen (Nievergelt & Ganzfried, 2020). Dies betrifft insbesondere die Idee, dass möglicherweise für Beschäftigte im Third Space auch eine eigene Personalkategorie geschaffen werden könnte (Schmidlin et al., 2020). Die Auffassung, dass eine solche Personalkategorie notwendig sein könnte, ist in der Vergangenheit teils mit Vehemenz vertreten worden, ebenso vehement ist dem allerdings auch widersprochen worden. Als Hintergrund dieser Diskussion ist zu erwähnen, dass in den Hochschulen klassischerweise auch bei den Personalkategorien die Teilung in Verwaltung und Wissenschaft bedeutsam ist. Denn unterhalb der professoralen Ebene wird in den Einstellungsverhältnissen des Personals unterschieden, ob eine Person entweder Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterin in Technik und Verwaltung oder aber wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter ist. Unterschiede liegen beispielsweise darin, dass das wissenschaftliche Personal in der Regel eigene Forschungsprojekte durchführt, mit Lehraufgaben im Rahmen der Studienprogramme betraut ist oder andere »wissenschaftliche Dienstleistungen« erbringt. Arbeitsplatzbeschreibungen im Verwaltungsbereich fokussieren dagegen die jeweilige Serviceleistung, die von einer Person für die Gesamtorganisation erbracht wird. Was also tun, wenn beides bei Third Space-Stellen in einem bestimmten Maß zusammenfällt?

Diese Frage stellt sich nicht nur theoretisch, sondern sie stellt sich regelmäßig praktisch für diejenigen, die eine Position im Third Space durch eine Stellen- oder Arbeitsplatzbeschreibung skizzieren und ebenso für all diejenigen, die im Folgenden mit solchen Tätigkeitsprofilen arbeiten. So entscheidet sich im Zuge der hochschulinternen Prozesse an der Zuordnung zur Personalkategorie beispielsweise, welcher Personalrat für eine bestimmte Stelle zuständig ist – denn viele Hochschulen haben sowohl einen Personalrat für wissenschaftliches als auch einen Personalrat für technisches und Verwaltungspersonal. Spätestens an dieser Stelle wird die Diskussion um den Third Space (hochschul-)politisch, denn nach der Zahl des vertretenen Personals bestimmt sich auch, welchen Einfluss ein Personalrat in der Organisation hat. Aus unterschiedlichen Hochschulen sind gerade im Kontext von Personalräten Konflikte um die richtige Einsortierung von Stellen überliefert. So kann beispielsweise ein wissenschaftlicher Personalrat fordern, dass Verwaltungsstellen aufgrund ihrer wissenschaftsnahen Anteile zu wissenschaftlichen Stellen werden, oder dass z.B. das Personal von Zentraleinheiten im Third Space vollständig einer bestimmten Kategorie angehört (vgl. Schneijderberg et al., 2013). Für derartige Fragen haben rechtliche Klärungen stattgefunden, wobei die Lösungen nicht immer einheitlich waren und es in keinem Fall zur Einführung einer eigenen Personalkategorie gekommen ist.

Letztlich würde eine dritte Personalkategorie das Zuordnungsproblem wohl auch nicht lösen, sondern vielleicht sogar zusätzlich verkomplizieren, weil auch für diese Kategorie die Zuordnung jeweils in Abgrenzung zu den anderen beiden zu diskutieren wäre. Spätestens an dieser Stelle käme dann auch die Frage vermuteter oder tatsächlicher Wertigkeiten ins Spiel, d.h. die Frage, ob womöglich eine Stelle im Third Space

mehr Prestige hätte als eine Verwaltungsstelle. Dennoch: Die Frage der personalrechtlichen Einordnung des Third Space-Personals stellt sich und wird nun letztlich lokal unterschiedlich entschieden. Daher gibt es auch weiterhin wenig Anzeichen dafür, dass der Third Space durch die Einführung einer eigenen Kategorie quasi institutionalisiert würde.

Für das Thema der Personalkategorien kommt es darauf an, dass sich zwischen den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern klare Grenzen ziehen lassen. Tatsächlich mag der Versuch einer Definition solcher Grenzen aber auch daran scheitern, dass die Grenzen zunehmend verwischen, statt sich zu schärfen. So finden sich inzwischen im wissenschaftlichen Bereich Positionen so genannter »Science Manager«, die z.B. in der Beantragung und Abwicklung von Forschungsprojekten organisatorische Zuständigkeiten haben, häufig aber gleichzeitig selbst aus dem entsprechenden Fach stammen und teils auch selbst noch an der Forschung beteiligt sind. Hier zeigt sich, dass der Third Space gewissermaßen in den wissenschaftlichen Bereich diffundiert ist. Dieses Phänomen lässt sich aber auch für die Verwaltung beobachten, denn Verwaltungstätigkeiten an Hochschulen sind heute in vielen Fällen so anspruchsvoll, dass sie mindestens eine wissenschaftliche Ausbildung, häufig aber auch Kontakt zur jeweiligen wissenschaftlichen Referenzdisziplin haben. Als Beispiel hierfür kann das akademische Controlling genannt werden, das an einer Hochschule Prozesse und Daten in Bezug auf unterschiedliche Leistungsparameter definiert, erhebt und auswertet. Dieser Bereich ist selten aus der Verwaltung im engeren Sinne ausgelagert, er ist aber zugleich aufgrund der Bedarfe empirisch arbeitender Forscherinnen und Forscher häufig auch unmittelbar an wissenschaftlicher Arbeit beteiligt, indem z.B. das akademische Controlling aufbereitete Daten für Forschungsarbeiten zur Verfügung stellt.

Aufschlussreich ist vor diesem Hintergrund eine Kontroverse, die vom Wissenschaftsrat im Jahr 2018 durch seine »Empfehlungen zur Hochschulgovernance« ausgelöst wurde. Überraschend deutlich hatte der Wissenschaftsrat sich in seinen Ausführungen vom Konzept des Third Space distanziert und argumentiert, dass hybride Aufgabenprofile zwischen Wissenschaft und Verwaltung letztlich Professionalisierung verhindern würden und dass stattdessen derartige Tätigkeiten stärker in die Verwaltung integriert werden sollten (Wissenschaftsrat, 2018, S. 85–86). Diesem Versuch, die klassische Dichotomie in den Hochschulen wiederherzustellen, widersprach u.a. das »Netzwerk Wissenschaftsmanagement« in einer Stellungnahme als nicht zeitgemäß. Die Argumentation des Netzwerks läuft darauf hinaus, die Praktiken des Wissenschaftsmanagements bzw. des Third Space letztlich als fundamentale Prinzipien organisationalen Handelns in Wissenschaftseinrichtungen zu verstehen, die nicht mehr auf eine klar abgrenzbare Gruppe innerhalb der Hochschule beschränkt werden können (Windfuhr et al., 2018, S. 4).

Das, was als Third Space beschrieben wurde – serviceorientiertes, wissenschaftsbasiertes Arbeiten – ist also längst zum Alltag sowohl im wissenschaftlichen als auch im Verwaltungsbereich geworden, wodurch in Frage gestellt ist, ob es den charakteristischen mittleren Bereich überhaupt noch gibt. Verneint man dies, so ist dies wohl weniger als Scheitern des Third Space zu deuten, sondern eher als Ausweis seines Erfolgs, da er kein Nischenphänomen geblieben ist, sondern im Gegenteil in beide angrenzenden Be-

reiche expandiert hat. Womöglich hat der Third Space beide Seiten sogar auf eine neue Art und Weise zusammengebracht und einander angenähert.

So gesehen hätte sich der Third Space aufgrund seines Erfolgs selbst aufgelöst, bzw. hätte das Konzept letztlich nur ein Übergangsphänomen beschrieben: Womöglich hat das Konzept Third Space in einem Moment der Veränderung der Hochschulen geholfen, die neue Professionalität in diesen Organisationen zu beschreiben. Die Professionalisierung hat aber inzwischen die gesamte Organisation erfasst, indem auch das Anspruchsniveau an Verwaltungstätigkeiten gestiegen ist bzw. professionelles Management wissenschaftlicher Dienstleistungen teils direkt in den Fächern geschieht.

Noch ein letzter Gedanke zum Zustand des Third Space: Das Wachstum eines serviceorientierten und zugleich wissenschaftsnahen Bereichs ist zunächst in den Hochschulen selbst beobachtet worden; die Organisation Hochschule war entsprechend stets der Bezugspunkt für das Konzept Third Space. Inzwischen lässt sich allerdings beobachten, dass die für den Third Space beschriebene Arbeitsweise auch außerhalb der Hochschulen immer weiter an Bedeutung gewinnt und gerade dort expandiert. Dies lässt sich insbesondere am Beispiel der Hochschuldidaktik aufzeigen, was im folgenden Abschnitt unternommen werden soll.

Was bedeuten die geschilderten Entwicklungen in der Zusammenschau? Stellen, die nach den Charakteristika des Third Space arbeiten, sind quantitativ mehr geworden und decken qualitativ immer neue Themenfelder ab. Die hybride Arbeitsweise ist inzwischen auch in Wissenschaft und Verwaltung üblich. Der Third Space selbst konnte sich indes nicht – beispielsweise in Form einer eigenen Personalkategorie – institutionalisieren. Gleichwohl zeigt gerade die Betrachtung der personalrechtlichen Problematik, dass es weiterhin und tatsächlich das Phänomen der Stellen zwischen Wissenschaft und Verwaltung gibt. Das Konzept Third Space kann entsprechend auch weiterhin hilfreich sein, um das mit ihm assoziierte Handlungsfeld in Hochschulen konzeptionell zu fassen. Entsprechend soll im Folgenden betrachtet werden, inwieweit Hochschuldidaktik sich in diesen Rahmen einfügt.

3 Hochschuldidaktik als Third Space

Die Tätigkeiten und Aufgaben in der praktisch orientierten Hochschuldidaktik haben in vielerlei Hinsicht Züge dessen, was für den Third Space als charakteristisch gilt (Salden, 2020, S. 298–300). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich der Hochschuldidaktik erbringen einerseits Dienstleistungen für alle Lehrenden einer Hochschule, beraten, schulen und unterstützen (beispielsweise bei Antragstellungen für lehrbezogene Drittmittel). Das Aufgabenfeld hat somit klare Kennzeichen von Servicetätigkeiten. Andererseits gibt es Tätigkeiten, die gewöhnlich Wissenschaft kennzeichnen: So sind Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker stets auch nah an der wissenschaftlichen Lehre, wenn sie Lehrende beraten oder auch selbst im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine Rolle übernehmen bzw. anrechenbare Lehrveranstaltungen anbieten. Auch die praktische Hochschuldidaktik ist dadurch gekennzeichnet, dass auf spezifischen Tagungen – wie z.B. der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) – fachliche Inhalte präsentiert, diskutiert und im Nachgang publiziert werden, Letzte-

res auch unabhängig von Tagungen in unterschiedlichen einschlägigen Fachzeitschriften. Hierbei geht es nicht unbedingt um Forschung im engeren Sinne, sondern um die wissenschaftsbasierte Reflexion praktischer hochschuldidaktischer Arbeit. Gleichwohl zeigt sich gerade darin, wie Hochschuldidaktik zwischen Dienstleistung und Forschung, zwischen Verwaltung und Wissenschaft changiert.

Die bereits in allgemeiner Weise angesprochene Frage des Wachstums lässt sich für die Hochschuldidaktik besonders eindrücklich nachzeichnen. Schon in den 1970er Jahren erlebte die deutsche Hochschuldidaktik eine erste Blütephase, in den darauffolgenden Jahrzehnten war sie allerdings nur ein Nischenphänomen. Dies wandelte sich im Laufe der 2000er Jahre: Mit Hilfe unterschiedlicher Förderprogramme, aber auch durch Eigenfinanzierung der Hochschulen wuchs die Hochschuldidaktik so weit, dass kaum eine Hochschule ohne entsprechende Arbeitsstelle blieb. Großen Einfluss auf diese Entwicklung hatten Sonderfinanzierungen, z.B. durch die zeitweise existierenden Studiengebühren, oder großangelegte Förderprogramme wie der »Qualitätspakt Lehre«.[1] Auch das Ende der Studiengebühren in Deutschland und das Auslaufen des Qualitätspakts haben allerdings nicht dazu geführt, dass die Hochschuldidaktik personell auf ihren Ausgangspunkt zurückgefallen wäre. Stattdessen sind neue Fördermöglichkeiten entstanden, insbesondere durch die »Stiftung Innovation in der Hochschullehre«.[2] Durch die Corona-Pandemie ist das Bewusstsein der Hochschulen noch einmal geschärft worden, wie wichtig diese Stellen (insbesondere in Verbindung mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzen) sind (vgl. u.a. Dittler & Kreidl, 2021).

Der Blick in die Geschichte der Hochschuldidaktik zeigt, dass die Nähe zur Wissenschaft sie von Beginn an ebenso kennzeichnete wie ein weitreichender Anspruch, die Praxis an Hochschulen konkret zu beeinflussen. Aufschlussreich sind hier schon Texte aus der Frühzeit der jüngeren deutschen Hochschuldidaktik, wie z.B. das Kreuznacher Hochschulmanifest der Bundesassistentenkonferenz aus dem Jahr 1968. In den darin enthaltenen »Thesen zur Hochschuldidaktik« wurde proklamiert, dass sowohl die Erforschung der Voraussetzungen erfolgreicher Lehre als auch die praktische Konzeption erfolgreicher Lehrmodelle Kernaufgaben der Hochschuldidaktik seien. So heißt es in dem Manifest beispielsweise: »Hochschuldidaktik darf (…) nicht auf Hochschulmethodik eingeengt werden. Es ist nicht ihre Aufgabe, nur Rezepte an Dozenten auszugeben (…). Sie muss sich als eine wissenschaftliche Disziplin konstituieren, der die ständige empirische Erforschung und kritische Überprüfung der Lehre obliegt.« (Bundesassistentenkonferenz, 1968, S. 39).

Organisational leitete sich daraus im Kreuznacher Hochschulmanifest die Forderung ab, sowohl forschungsorientierte Lehrstühle für Hochschul- (bzw. Wissenschafts-)Didaktik als auch fachübergreifende, eher praxisorientierte Zentraleinheiten in den Hochschulen zu verankern, wobei beides im Zusammenspiel miteinander gedacht wurde. Die Rückschau zeigt, dass viele heute dem Third Space im Allgemeinen zugeschriebene Eigenschaften – z.B. die Triebfeder für Veränderungen in den Hochschulen zu sein – von Beginn an Bestandteil hochschuldidaktischen Selbstverständnisses waren.

---

1 Qualitätspakt Lehre: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html.

2 Stiftung Innovation in der Hochschullehre: https://stiftung-hochschullehre.de

So ist überhaupt der Entstehungshintergrund der Hochschuldidaktik die Studienreform bzw. die Frustration über den Verlauf von Studienreformen, die nach Auffassung der frühen Hochschuldidaktik-Generation zu kurz gegriffen hatten, um Studium und Lehre sowie mithin die ganze Institution Hochschule zu reformieren. Entsprechend interessierte sich die Hochschuldidaktik gerade auch zu Beginn keineswegs nur für mikrodidaktische Situationen, sondern beispielsweise für das Curriculum ebenso wie für die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen von Lehre (Huber, 1970, S. 41–44 und S. 46–51). Auch die in den 1970er Jahren gezogenen, konkreten organisationalen Konsequenzen – vielerorts also die Gründung zentraler wissenschaftlicher Einheiten – wiesen bereits auf die Third Space-Situation voraus und können insofern als prototypisch für diesen Themenkomplex gelten.

Auch wenn die Hochschuldidaktik insbesondere seit den 1980er Jahren eine Phase der Regression erlebte und sowohl die Reichweite hochschuldidaktischer Tätigkeit als auch der Umfang hochschuldidaktischer Institutionen schwanden, steht die Hochschuldidaktik heute nach der vorstehend schon erwähnten Wachstumsphase erneut an einem Punkt, wo sie in Praxis und Forschung breit aufgestellt ist. Dass sie dabei als diejenige Teildisziplin der Pädagogik verstanden werden kann, die sich mit Lehren und Lernen im Bereich akademischer Lehre beschäftigt, wird dabei aufgrund der klaren fachlichen, theoretischen und methodischen Abgrenzbarkeit zu anderen Bereichen oft als Vorbild und Referenz für eine Professionalisierung des Third Space an Hochschulen angesehen. Denn ein vergleichbares theoretisches und praxisorientiertes Rahmenmodell durch eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin fehlt für viele andere Bereiche des Third Space (Merkt et al., 2021).

Im vorigen Kapitel ist aufgezeigt worden, welche durchaus komplizierten Probleme sich aus einer Verortung im Third Space u.a. für die Einordnung von Personal ergeben. Dass Hochschuldidaktik als Handlungsfeld traditionell im Third Space angesiedelt ist, hat dazu geführt, dass gerade auch an ihrem Beispiel diese Entwicklungen und Konflikte anhängig wurden. Dies kann für das Thema Personalkategorie anhand der Ruhr-Universität Bochum gezeigt werden: Das hier durch eine Fusion mehrerer zentraler Bereiche entstandene Zentrum für Wissenschaftsdidaktik beheimatete durch seine Entstehungsgeschichte sowohl Verwaltungsbeschäftigte als auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zwar ähnelten sich – abstrakt betrachtet – die Tätigkeiten aller Beschäftigten in klassischer ›Third Space-Manier‹ (wissenschaftsbasierte, serviceorientierte Arbeit), doch war die personalrechtliche Kategorisierung de facto unterschiedlich. Hieran entspann sich ein Konflikt: Wie sollten neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt werden – als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder als Verwaltungsbeschäftigte? Für die Klärung dieser Frage konnte lange keine Lösung gefunden werden, da es für beides gute Argumente gab. Der Konflikt führte bis zu einer Befassung im zuständigen Wissenschaftsministerium.

In ähnlicher Weise ist die Einsortierung hochschuldidaktischen Personals auch an anderen Hochschulen unterschiedlich erfolgt, wie auch überhaupt Hochschuldidaktik zwar insgesamt überall im Wesentlichen dieselbe Aufgabe übernimmt, an den Hochschulen aber stark unterschiedlich organisiert ist. Hochschuldidaktiken im deutschsprachigen Raum sind i.d.R. in Dezernate der Verwaltung eingefügt, sie sind organisiert als Stabsstellen von Präsidien, als Zentrale Betriebseinheiten oder auch als

praxisorientierter Zweig im Kontext hochschuldidaktischer Lehrstühle. Sie sind also Teil der Wissenschaft, Teil der Verwaltung oder stehen als Zentralbereiche außerhalb der Verwaltung genau im dazwischenliegenden Raum.

Auch die im vorhergehenden Kapitel angesprochene Problematik der fließenden Übergänge zwischen Third Space und Verwaltung bzw. Wissenschaft lässt sich am Beispiel der Hochschuldidaktik zeigen: Was die Verwaltung betrifft, so wurde in der Vergangenheit Hochschuldidaktik teils nicht nur dort *angesiedelt*, sondern auch nach einer Verwaltungslogik *definiert*. So waren derartige Hochschuldidaktiken dann beispielsweise lediglich dafür zuständig, externe Trainerinnen und Trainer für hochschuldidaktische Fortbildungen zu finden, den Rahmen der Fortbildung zu organisieren und Gelder für entsprechende Maßnahmen zu verwalten. Im Sog der Gesamtentwicklung von Hochschuldidaktik ist diese Arbeitsweise aber selten geworden: Inzwischen ist in aller Regel konzeptionelle Arbeit und auch die eigene Lehrtätigkeit (im Rahmen von Workshops) fester Bestandteil dieser Stellen.

Andersherum können sich auch von ihrer Grundidee ausdrücklich wissenschaftliche hochschuldidaktische Stellen (also insbesondere hochschuldidaktische Professuren) nur selten der Beteiligung an hochschulinternen Dienstleistungen entziehen. So sind sie naheliegende Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner mannigfaltiger lehrbezogener Entwicklungsprozesse wie beispielsweise zur Zeit der Corona-Pandemie, in der Hochschulen mit hoher Dringlichkeit nach didaktischen Lösungen für die anstehenden Probleme suchten. Teils ist die Beteiligung hochschuldidaktischer Professuren an der hochschulinternen Entwicklungsarbeit auch bereits direkt durch die Stellenprofile vorgesehen, wenn etwa die entsprechende Professur in Bezug auf die praxisorientierten Angebote einer Hochschuldidaktik leitende oder beratende Funktion übernimmt. Die Übergänge zwischen der eindeutigen Third Space-Hochschuldidaktik und der Hochschuldidaktik in Wissenschaft und Verwaltung sind also fließend geworden.

Besonders interessant ist zudem die Entwicklung des Hochschuldidaktik-Umfeldes außerhalb der Hochschulen. Denn gerade im Bereich der Hochschullehre sind in letzter Zeit Stellen entstanden, die dieses Handlungsfeld aus hochschulübergreifender Perspektive begleiten, unterstützen und beeinflussen sollen. Prominentestes Beispiel ist die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, die seit 2020 mit staatlichen Geldern lehrbezogene Vorhaben unterstützen soll. Dies geschieht durch die Vergabe umfangreicher Fördermittel für lehrbezogene Projekte, darüber hinaus aber beispielsweise auch durch die Organisation von Vernetzungsangeboten für Lehrende, die Sichtbarmachung guter Praxisbeispiele oder die Unterstützung sonstiger Transferaktivitäten. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung agieren hierbei einerseits in klassischen Servicefunktionen, indem sie beispielsweise Hochschulangehörige zu Anträgen beraten oder die finanzielle Abwicklung von Projekten betreuen und überwachen. Zugleich zeichnet sich aber auch ab, dass das Stiftungspersonal auch inhaltlich die Entwicklung der Hochschullehre beeinflusst, indem beispielsweise thematische Schwerpunkte konzipiert und in die Hochschulen hineingetragen werden (z.B. das Förderprogramm »Bildung für Nachhal-

tige Entwicklung«[3]). Nicht zuletzt treten Angehörige der Stiftung auch auf einschlägigen Fachtagungen durch eigene inhaltliche Beiträge in Erscheinung.

Wie bereits erwähnt, ist die Stiftung Innovation in der Hochschullehre hier nur das sichtbarste, da finanziell umfangreichste Unterfangen. Ähnliches ließe sich aber auch für Vorhaben wie das Hochschulforum Digitalisierung, für landesspezifische Hochschuldidaktik-Netzwerke oder für die häufig entlang des Themas »Open Education« konzipierten Online-Landesportale konstatieren. Serviceorientierte, wissenschaftsnahe Tätigkeit ist für diese Institutionen (zumindest in Teilen) charakteristisch und auch identitätsstiftend. So erscheint es gerade im Fall der Hochschuldidaktik durchaus angemessen, in Bezug auf die Arbeitsweise von einem Third Space außerhalb der Hochschulen zu sprechen (bzw. erscheint aufgrund des Wachstums dieses Feldes inzwischen durchaus auch der Begriff »Fourth Space« angemessen).

Zuletzt bleibt hier zu sagen, dass sich auch das Handlungsfeld der innerhochschulischen Hochschuldidaktik zunehmend aus dem eng definierten Raum der Hochschule herausbewegt. Die Wendung der Hochschulbildung nach außen in den gesellschaftlichen Raum nimmt auch die Hochschuldidaktik mit, da die Gestaltung von gemeinsamer Kommunikation und gemeinsamem Lernen zwischen Hochschulangehörigen und außerhochschulischen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren nicht zuletzt nach didaktischen Lösungen verlangt.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass Hochschuldidaktik nicht nur traditionell, sondern auch aktuell als sehr gutes Beispiel für ein Third Space-Handlungsfeld gelten kann. Nicht nur ist die Tätigkeit als solche durch Wissenschaftsnähe und Serviceorientierung zugleich gekennzeichnet, sondern auch die für den Third Space insgesamt zu beobachtenden Trends lassen sich in der Hochschuldidaktik deutlich erkennen. Hierzu zählt die fortdauernde Problematik der institutionellen und personalrechtlichen Verortung ebenso wie die Beobachtung zunehmend fließender Übergänge zwischen Third Space, Verwaltung und Wissenschaft sowie letztlich die Ausprägung ›Third-Space-artiger Tätigkeiten‹ außerhalb der Hochschulen. Für all diese Phänomene ist auf absehbare Zeit zwar nicht unbedingt mit einer Beschleunigung zu rechnen, in jedem Fall aber damit, dass die aktuellen Konstellationen andauern und sich die Trends in diesem Sinne verfestigen.

4 Ausblick: Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung

Die Themenfelder und Arbeitsbereiche von Personen im Third Space an Hochschulen sind offensichtlich zu heterogen, um sie einer gemeinsamen Bezugsdisziplin oder einer universellen Personalkategorie zuordnen zu können. Allen Personen in dem Bereich ist aber gemeinsam, dass sie in der Regel wissenschaftlich ausgebildet sind und ein tiefes Verständnis für die Besonderheiten der Organisation Hochschule haben sowie deren permanente Weiterentwicklung gestalten und begleiten.

---

3 Stiftung Innovation in der Hochschullehre – Hochschullehre im Kontext von Nachhaltigkeit: https://stiftung-hochschullehre.de/netzwerk-und-transfer/jahresprogramm-2022/

Gerade auch hochschuldidaktische Workshops, Beratungen und konzeptionelle Aktivitäten dienen letztlich dazu, eine permanente Weiterentwicklung an Hochschulen umzusetzen und die Hochschule zu einer »lernenden Organisation« (Senge, 1990, Kennedy, 1998, S. 198–202) zu entwickeln. Hochschuldidaktik hat also einen direkten Einfluss auf die Hochschulentwicklung (Brahm et al., 2016) und das damit verbundene Change-Management. Die Begleitung von Veränderungsprozessen kann als ein wesentlicher Teil des Aufgabenspektrums der Hochschuldidaktik angesehen werden. Die Erfahrungen mit dem Wandel in der Lehre können dabei hilfreich für die Organisationsentwicklungsprozesse an der gesamten Hochschule sein, zumal konzeptionelle und methodische Bezüge zwischen Lehr- und Hochschulentwicklung bestehen.

Ein Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen durch andere Akteurinnen und Akteure im Third Space insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung und Begleitung von Change-Prozessen innerhalb der Organisation Hochschule könnte auch als »verbindendes Narrativ« (Volk & Keller, 2022, S. 31) des Third Space fungieren. Grundprinzipien wie Partizipation und Kommunikation in Strategieprozessen an Hochschulen sind sowohl im pädagogisch-didaktischen als auch im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen relevant. Noch weiter gedacht, könnte dieser Ansatz der Nukleus einer verbindenden interdisziplinären Bezugsdisziplin des Third Space werden, wofür sich aber auch die Hochschuldidaktik weiterentwickeln und den ausschließlich pädagogisch-didaktischen Bezug überwinden muss. Die Hochschuldidaktik müsste hierfür eine verstärkt organisationale Sicht einnehmen und die eigene Kernkompetenz im Bereich des Change-Managements sowie der Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen an Hochschulen stärken. Da es bei Bildungsprozessen aber immer auch um den Wandel von menschlichen Denk- und Handlungsweisen geht, ist die Übertragung auf organisationale Kultur und Prozesse thematisch nicht so weit entfernt. Unser Plädoyer ist daher, dass sich die Hochschuldidaktik noch mehr als bisher mit dem Wandel in ihren spezifischen Bildungsinstitutionen auseinandersetzt und die »lernende Organisation Hochschule« vermehrt zum Thema gemacht wird. Mit dem organisationalen Bezug wird das Themenspektrum der Hochschuldidaktik erweitert und ist nicht ausschließlich auf die Lehrentwicklung beschränkt. Gleichzeitig kann ein solcher proaktiver Beitrag zur inhaltlichen und prozessorientierten Weiterentwicklung des Third Space an Hochschulen für sämtliche Personen, die in diesen Bereichen tätig sind, als Referenz- und Bezugspunkt dienen.

Literatur

Banscherus, U., Baumgärtner, A., Böhm, U., Golubchykova, O., Schmitt, S., Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten. Study Nr. 362.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_362.pdf

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung.* Wiesbaden: Springer VS.

Bundesassistentenkonferenz (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz* (2. Aufl.). Bonn: o.V.

Dittler, U. & Kreidl, C. (Hg.). (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2017). *Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission.* Berlin: BWV.

Hoffmann, N. (2020). HOPROs im Third Space? Zu jüngeren Entwicklungen im Feld der Hochschulberatung. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25917-4_9

Huber, Ludwig (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik* (S. 41–82). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kehm, B.N., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5*(4), 23–39. https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11

Kennedy, C. (1998). *Management Gurus: 40 Vordenker und ihre Ideen*. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-82771-5_38

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.* Bielefeld: wbv. https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf

McIntosh, E. & Nutt, D. (2022). *The Impact of the Integrated Practitioner in Higher Education. Studies in Third Space* Professionalism. New York: Routledge.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik: Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells.* Bielefeld: wbv.

Merkt, M., Rüther, J.N., Knauf, A., Preiß, J. & Kraut, M. (2022). *Ergebnisse der Online-Umfrage »Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro, Arbeitsbericht Nr. 1.* Hamburg: Universität Hamburg.

Nievergelt, B. & Ganzfried, M. (2020). Hochschulen brauchen einen starken Third Space. *Bulletin SAGW 2 | 2020*, 8–11.

Salden, P. (2013). Der »Third Space« als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A.C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. ZHW-Almanach, Sonderband; 1* (27–36). Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg 2013.

Salden, P. (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Celia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In P. Tremp & B. Eugster (Hg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Doing Higher Education.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_19

Schiller, B.R. (2022). *Governance of the Third Mission at a Multi-Campus University. The Case of Cooperative Study Programs.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Schmidlin, S., Bühlmann, E. & Muharremi, F. (2020). *Next Generation und Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem.* Swiss Academies Reports, 15,3. Bern: Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW).

Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B.M. (Hg.). (2013). *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre.* Frankfurt a.M.: Campus.

Senge, P.M. (1990). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Volk, B. & Keller, S.A. (2022). Einheit statt Vielfalt? Die Bedeutung von Wissenschaftsmanagement für die organisationale Identitätsbildung an Hochschulen. *DUZ Wissenschaft & Management*, 01/2022, 25–33.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, *62*(4), 377–396.

Windfuhr, C., Strauß, I., Hintze, P., Krempkow, R. & Bernstorff, F. (2018). *Stellungnahme des Netzwerks Wissenschaftsmanagement e.V. zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Hochschulgovernance*. https://netzwerk-wissenschaftsmanagement.de/files/positionspapier_des_nwm_zu_wr_empfehlung_governance.pdf

Wissenschaftsrat (2018): *Empfehlungen zur Hochschulgovernance*. Köln. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.html

Ziegele, F. (2018). Lasst uns das Phänomen Third Space endgültig beerdigen. *DUZ Wissenschaft und Management,* 10/2018, 11.

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als Motor für eine inter- und transdisziplinäre Hochschuldidaktik

Maik Arnold, Nerea Vöing & Sabine Reisas

Zusammenfassung: *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), dessen Ursprünge sich im internationalen Diskurs u.a. bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen lassen, eröffnet nicht nur verschiedene Möglichkeiten, konkrete Situationen des Lernens und Lehrens zum Gegenstand von Forschung zu machen, sondern hat stets auch wichtige Impulse für den Diskurs über eine »Wissenschaft der Hochschuldidaktik« gegeben. In den letzten Jahren hat sich an Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum eine große SoTL-Vielfalt herausgebildet. Das deutschsprachige SoTL-Netzwerk kann, basierend auf seinen Erfahrungen, die Wirksamkeit von Lehrentwicklung mit dem Prinzip SoTL, den Wissenstransfer aus der Erforschung der (eigenen) Lehre in die jeweilige Lehrpraxis sowie die dadurch realisierte Vernetzung bestätigen. Auf dieser Grundlage wurden im Netzwerk fünf Thesen entwickelt, die SoTL als Grundhaltung und Motor durch die forschungsbasierte Auseinandersetzung mit der Hochschullehre in den Mittelpunkt für deren Weiterentwicklung und Innovation stellen. Durch einen wissenschaftsgeleiteten Dialog entlang der vorgestellten Thesen sollen Impulse für die zukünftige Weiterentwicklung und Intensivierung von SoTL an Hochschulen abgeleitet werden. Abschließend werden Aktivitäten des deutschsprachigen SoTL-Netzwerks mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorgestellt, welche die diesbezügliche Zusammenarbeit intensivieren, eine nachhaltige Verankerung von SoTL an Hochschulen und Universitäten fördern sowie um die spezifische Haltung als »Teacher-Researcher« innerhalb der Hochschullehre ergänzen.*

Schlagworte: *Communities of Practice, Hochschuldidaktik, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Thesen für SoTL-Weiterentwicklung*

1 Anliegen und Ziele des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Unter Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), dessen Ursprünge sich im internationalen Diskurs u.a. bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen lassen (vgl. z.B. Boyer, 1990), werden im Allgemeinen Aktivitäten verstanden, in deren Rahmen Lehrende konkrete Situationen ihrer eigenen Lehrtätigkeit sowie studentische Lernprozesse zum Gegenstand

von Forschung machen. Eine Auseinandersetzung mit SoTL liefert vor diesem Hintergrund auch für den Diskurs über eine »Wissenschaft der Hochschuldidaktik« bzw. die hochschuldidaktische Forschung wichtige Impulse. Aufgrund der international gewachsenen Vielfalt des Verständnisses und der Umsetzung von SoTL ist es mittlerweile beinahe unmöglich, einen umfassenden Überblick zu geben. Nach Sichtung der einschlägigen Literatur kann festgestellt werden, dass SoTL eine Klammer um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lehre und die Qualitätsentwicklung von Lehre selbst schlägt. Es ist allerdings oft auch an die Theorien, Methoden und Denkweisen der jeweiligen Fachdisziplin bzw. akademischen Fachkultur gebunden. Beispielhaft sei hier genannt: Nelson (2004) unterscheidet fünf Genres von SoTL, die sich teilweise überlappen und ggf. miteinander kombiniert werden: (1) Lehrberichte (z.B. bezogen auf Lerninhalte, Didaktik oder Prüfungsleistungen), (2) Reflexionen der Lehrenden (z.B. Best Practices, Expertisen über Lehrprojekte, Unterrichtskonzepte), (3) Vergleiche zwischen Lehrveranstaltung und damit verbundenen studentischen Lernprozessen über längere Zeiträume hinweg (z.B. Vergleich von Lehrmodulen mit gleicher oder unterschiedlicher Prüfungsleistung), (4) Beforschung von Lehre mit Hilfe disziplinspezifischer Ansätze zur Veröffentlichung in fachdisziplintypischen Publikationsorganen und (5) Zusammenfassungen und Analysen von SoTL-Forschung (z.B. Literature Reviews, Metaanalysen, annotierte Bibliographien).[1] Bei Huber (2014), der als einer der Pioniere des forschenden Lernens in SoTL eine Parallele im Sinne des forschenden Lehrens sah, wurden später sieben »musterhafte« Ansätze in der bisherigen Forschung beschrieben: »*Studierendenforschung, Didaktische Diskussion, Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept, Didaktische Forschung, Innovationsbericht, Begründeter Innovationsbericht, Studiengangsentwicklung*« (S. 28; kursiv i.O.).

Während in der US-amerikanischen Literatur SoTL anfänglich als »classroom-oriented, rather than theory- or hypothesis-driven« (Felten, 2013, S. 121) galt, entwickelte sich bald eine Community von Hochschullehrenden, die sich zunächst eher außerhalb der institutionalisierten Szene des *academic developments* positionierte und SoTL weniger im Sinne eines »Forschungsdiskurses« thematisierte. Erst seit den 2010er Jahren kann aus Sicht der Autor:innen dieses Beitrags eine stärker theoretisch und methodologisch motivierte Durchdringung und Reflexion von sowie forschungsbasierte Auseinandersetzung mit SoTL nachvollzogen werden.[2] Schließlich lassen sich in den Überblicksarbeiten von Chick (2018) und bei Miller-Young und Yeo (2015, S. 41–44) Ansätze zur Konzeptionalisierung auf Basis verfügbarer behavioraler, kognitiver, konstruktivistischer und humanistischer Lerntheorien sowie qualitativer, quantitativer, ethnographischer, interpretativer, kritisch-theoretischer und postmoderner Forschungsmethoden finden, die die Untersuchung des Lehrens und Lernens für ein breites Spektrum an akademischen Disziplinen

---

1 Weiterführend kann in diesem Zusammenhang auch auf den Aktionsforschungsansatz von Herbert Altrichter in Zusammenarbeit mit Peter Posch und Harald Spann, in deren Rahmen »Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht beforschen« (z.B. Spann et al., 2018), und ebenso auf das »Lehrer-Forscher-Modell in Bielefeld« von Hartmut von Hentig (von der Laborschule zum Oberstufen-Kolleg) (vgl. z.B. Hollenbach et al., 2008) verwiesen werden.

2 Wir danken Johannes Wildt und Rüdiger Rhein für ihren konstruktiven Hinweis hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung der Auseinandersetzung mit SoTL und der Ausdifferenzierung von »Scholarship« u.a. zwischen Lehr- und Forschungsaktivitäten.

anschlussfähig machen. Bisherige SoTL-Ansätze und -Aktivitäten reichen beispielsweise von einer reinen Analyse studentischen Lernens und deren Kompetenzentwicklung über den kollegialen Austausch zwischen Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen und die Entwicklung einer eigenen Lehrhaltung bis hin zu peer-review-orientierten Veröffentlichungen in einschlägigen Fachzeitschriften (Felten, 2013, S. 121–122).

In den Prozess der forschungsgeleiteten Auseinandersetzung sind nicht nur Lehrende, Forschende und Hochschuldidaktiker:innen, sondern auch Studierende, entweder als Akteur:innen oder als ›critical friends‹ und Mitforschende, involviert. In der deutschsprachigen Literatur wird u.a. durch Ludwig Huber (2014, S. 21) SoTL als eine auf die eigene Lehre bezogene und veröffentlichungspflichtige Forschung beschrieben: SoTL stellt demnach eine »wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht [dar; d.A.], die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen.«

Die Beforschung der eigenen Lehre wird als prinzipiengeleiteter Prozess verstanden, der die aufeinander aufbauenden, aber wechselseitig verbundenen fünf Phasen »Questioning« (Entwicklung der Fragestellung), »Gathering and exploring evidences« (Datenerhebung), »Trying out and refining new insights« (Lehroptimierung), »Going public« (Veröffentlichung) und »Sharing knowledge« (Austausch mit der (Fach-)Community) umfasst (Huber & Hutchings, 2005; Huber, 2011). Im Zuge der Umsetzung von SoTL-Forschung können dabei die von Felten (2013, S. 122) beschriebenen studierendenzentrierten und kontextsensiblen Prinzipien guter SoTL-Praxis herangezogen werden: »Inquiry focused on student learning«, »Grounded in context«, »Methodologically sound«, »Conducted in partnership with students« und »Appropriately public« (siehe zu deren deutschsprachiger Rezeption Vöing, 2022, S. 365). SoTL kann und soll nicht allein auf die Lehrenden als ›Scholars‹ ihrer eigenen Lehre bezogen werden, sondern ist auf verschiedenen Wirkungsebenen relevant: u.a. beim Lernen (z.B. Hamilton, 2014), beim Lehren (z.B. Curran & Davies, 2011), in der Forschung (z.B. Huber, 2014) und im Community Building (z.B. Beaudoin, 2012). Aus systemisch-organisationaler Perspektive kann die Wirkung auch auf der Mikro-Ebene (Lehr-Lern-Umgebung), Meso-Ebene (Studienprogramm) und Makro-Ebene (Infrastruktur, Hochschuldidaktik, Vernetzung) erfasst werden (Arnold, 2022, S. 211).

Ohne den Anspruch zu erheben, einen aktuellen Überblick über die derzeitige SoTL-Forschung geben zu wollen, können aus unserer Sicht zumindest die folgenden theoretischen, methodischen und konzeptuellen Entwicklungsstränge und -pfade innerhalb und außerhalb der SoTL-Community beobachtet werden: (1) die Einbindung von Studierenden in SoTL-Aktivitäten (siehe z.B. die Diskurse über »students as partners«, »students as critical friends«, »students as researchers«, »connected teaching«, Beziehungsgestaltung und Lerngemeinschaften zwischen Lernenden, Lehrenden und sonstigen Beteiligten); (2) lehrbezogene Professionalisierung von Hochschullehrenden, fachbezogene Lehrentwicklung, Entwicklung fachbezogener Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung im Allgemeinen; (3) Förderung eines fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfers sowie (4) die Schaffung von Möglichkeiten diszipli-

nen-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifender Entwicklung guter Lehre (Vöing, Arnold & Reisas, in Druck).

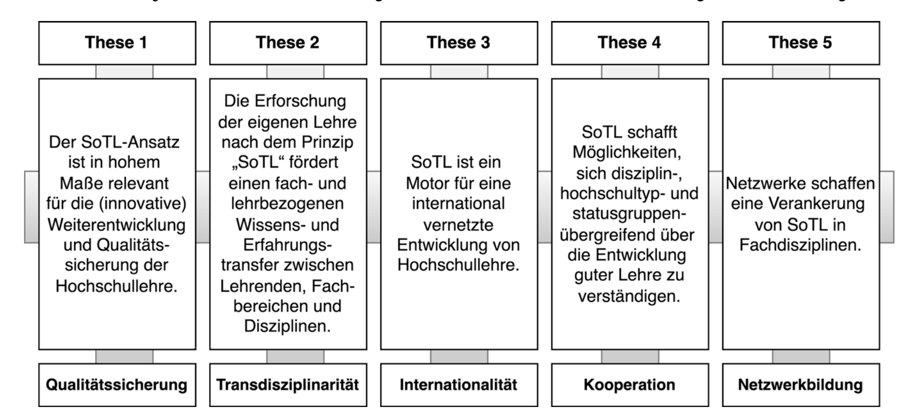
In den letzten Jahren hat sich an den Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum eine große SoTL-Vielfalt herausgebildet. An der zunehmenden Verbreitung und Rezeption ist zu erkennen, dass SoTL vielfältige Potentiale für die (Weiter-)Entwicklung und engere Verzahnung fachspezifischer Lehre mit dem hochschuldidaktischen Gesamtanspruch aufweist. Darüber hinaus ermöglicht es auch eine stärkere Einbeziehung unterschiedlicher Akteur:innen in die Gestaltung von Prozessen, Strukturen und die Nutzung von Ressourcen in Studium, Lehre und Weiterbildung. Gleichsam mit seiner Verbreitung sowie unterschiedlichen Verortung in den Hochschulen differenziert sich SoTL von einer hochschuldidaktischen Grundausbildung etwa in den Zertifikatsprogrammen in mehreren Bundesländern bis hin zur standortbezogenen Studiengang- und Curriculumentwicklung aus.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Auseinandersetzung mit den Entwicklungen von SoTL in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Im Sinne der Taxonomie von Nelson (2004) handelt es sich um eine Zusammenfassung und Analyse von SoTL-Forschung und -Praxis mit dem Ziel der Diskussion von Thesen für die zukünftige (Weiter-)Entwicklung und Ausdifferenzierung von SoTL in der Hochschullehre. Das deutschsprachige SoTL-Netzwerk wird als ein forschungspraktischer Ort vorgestellt, an dem die Wirksamkeit von Lehrentwicklung mit dem Prinzip SoTL, der Wissenstransfer aus der Erforschung der (eigenen) Lehre in die jeweilige Lehrpraxis sowie die dadurch realisierte Vernetzung sichtbar gemacht werden können. Auf Grundlage der Erfahrungen in diesem Netzwerk wurden verschiedene Thesen entwickelt, die einen zentralen Reflexionsgegenstand für die zukünftige Weiterentwicklung und Intensivierung von SoTL an Hochschulen bilden (Abschnitt 2). SoTL besitzt demnach als Grundhaltung und Motor für die forschungsbasierte Auseinandersetzung mit Lehre ein großes Potential für deren disziplinen-, statusgruppen- und hochschulübergreifende Weiterentwicklung und Innovation. Vor diesem Hintergrund werden die Aktivitäten des deutschsprachigen SoTL-Netzwerks aus Perspektive seiner Mitglieder aus unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten vorgestellt, dies mit dem Ziel, die Zusammenarbeit zu intensivieren, die nachhaltige Verankerung von SoTL an deutschen Hochschulen zu fördern sowie den Diskurs über Hochschullehre um die spezifische Haltung als »Teacher-Researcher« zu ergänzen (Abschnitt 3). Das Kapitel schließt mit einem kurzen Ausblick und der Beschreibung von Entwicklungstendenzen in der SoTL-Forschung (Abschnitt 4).

Ziel des Artikels ist keine theoretische Auseinandersetzung mit SoTL als hochschuldidaktischem Paradigma, vielmehr handelt es sich um eine Beschreibung und Diskussion von Möglichkeiten, sprich: wie ›mit‹ SoTL im Rahmen verschiedener Aktivitäten derzeit ein wissenschaftlicher Blick auf hochschulisches Lehren und akademisches Studium geworfen wird, in welchen Kontexten dies geschehen kann und welche Thesen sich daraus für die Wirksamkeit von SoTL ableiten lassen.

2 Fünf Thesen für die Weiterentwicklung von SoTL in der Hochschullehre

Abb. 1: Thesen für die Weiterentwicklung von SoTL in der Hochschullehre (eigene Darstellung)



Auf Basis der im vorherigen Abschnitt dargestellten Verortung von SoTL in Wissenschaft und Praxis werden im Folgenden fünf Thesen vorgestellt, die eine stärkere Integration, Förderung und nachhaltige Weiterentwicklung von SoTL in der Hochschullehre sowie darüber hinaus unterstützen können. Dabei beziehen sich die Autor:innen auf ein Impulspapier, welches vor dem Hintergrund der Einrichtung und programmatischen Ausrichtung der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* im Januar 2020 entstanden ist (vgl. Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk, 2020), letztlich aber die Aufgabenstellungen des SoTL-Netzwerks (vgl. Abschnitt 3) begründet. Die Thesen wurden aus der Grundhaltung des forschenden Lehrens entwickelt und besitzen Impulscharakter. Damit soll eine Diskussion angestoßen bzw. (weiter-)geführt werden, in der es aber weder um normative Setzungen zur Einordnung in oder Anbindung an die Hochschuldidaktik bzw. Bildungswissenschaften im Allgemeinen oder ein ›Richtig oder Falsch‹ zukünftiger Entwicklungspfade geht noch um eine umfassende Neuausrichtung von SoTL.[3] Die vorliegende Darstellung bündelt Erfahrungen von Lehrenden, Hochschuldidaktiker:innen und weiteren Akteur:innen, die sich in unterschiedlichen Zusammenhängen mit SoTL

3 Mithin muss an dieser Stelle angemerkt bzw. darauf hingewiesen werden, dass SoTL nicht nur auf Basis der veröffentlichten (wissenschaftlichen) Literatur bewertet werden kann. Viele Projekte, Überlegungen und Ansätze sind – weil unveröffentlicht – für eine entsprechende Evaluation und Diskussion dem interessierten Publikum nicht ohne Weiteres zugänglich oder ›scheitern‹ daran, nur in der eigenen Fachdisziplin rezipiert zu werden (z.B. Canning & Masika, 2020). Es gibt verschiedene Stimmen, die einer Entwicklung von SoTL zu einem »umbrella term« bzw. »catch-all«-Konzept nachvollziehbarerweise kritisch gegenüberstehen und eine Integration in ein hochschuldidaktisches Wissenschaftskonzept oder gar in die Bildungswissenschaften nicht oder nur zögerlich befürworten würden. Kanuka (2011) weist beispielsweise darauf hin, dass SoTL häufig einer tiefgehenden (wissenschafts-)theoretischen und methodologischen Untermauerung des eigenen Forschungsdesigns entweder entbehrt oder es an entsprechender Güte und Qualität mangelt. Wir danken für diesen Hinweis im Rahmen der (schriftlichen) Diskussion zur dghd-Werkstatttagung 2021 durch Tobias Schmohl.

in der Hochschullehre auseinandersetzen. Es werden dabei verschiedene Perspektiven adressiert: Qualitätsentwicklung (These 1), transdisziplinäre Zusammenarbeit (These 2), Internationalisierung (These 3), übergreifende Kooperation (These 4) und Netzwerkbildung (These 5) (Abb. 1). Die folgenden Ausführungen und Erläuterungen der Thesen beziehen sich auf das erwähnte Impulspapier und gehen teilweise auch darüber hinaus. Sie werden in diesem Beitrag durch entsprechende Untersuchungen belegt.

These 1: Der SoTL-Ansatz ist in hohem Maße relevant für die (innovative) Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Hochschullehre.

Im Rahmen von SoTL wird nicht nur eine (studierendenzentrierte) Weiterentwicklung der Hochschullehre betrieben, sondern Lehrende können entweder durch themenoffenes »Hinterfragen« oder z.B. themenbezogenes Analysieren und Reflektieren der eigenen Lehrpraxis angemessener auf veränderte Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedingungen im Lehrumfeld reagieren (z.B. Einbeziehung innovativer Lehrinhalte, -methoden und -konzepte, Studiengangentwicklung, Employability). Damit ist letztlich sowohl eine »selbstgesteuerte Handlungsreflexion als auch die kontinuierliche Perspektivenerweiterung« möglich (Eßer-Lüghausen, Garrido Mira & Ruschin, 2022, S. 482). Die Aneignung von SoTL-Expertise trägt damit zur grundlegenden Entwicklung einer professionellen hochschuldidaktischen Handlungskompetenz und reflexiven Haltung der Lehrenden bei. Letztlich kann SoTL Wirkungen in folgenden Bereichen entfalten: »(1) der lehrbezogenen Professionalisierung Hochschullehrender inkl. der Motivation, sich intensiver der Gestaltung der eigenen Lehre zu widmen (vgl. u.a. Foreman-Peck & Winch, 2010; Weimer, 1993; Cox, Huber & Hutchings, 2004), (2) der fachbezogenen Lehrentwicklung (vgl. etwa Kreber & Szczyrba, 2019), (3) damit verbunden bei der Herausbildung einer fachbezogenen Hochschuldidaktik sowie (4) der Hochschulentwicklung (vgl. etwa Roxå, Mårtensson & Alveteg, 2011)« (Deutschsprachiges Netzwerk, 2020: 2; Zitation i.O.). Darüber hinaus wird in einzelnen Untersuchungen auch der Frage nachgegangen, wie die häufig »(fehlende) Diversität und die Verteilung der Machtpositionen aller Beteiligten« in der Lehre durch eine hierarchiesensible Haltung in der Selbstbeforschung im Rahmen von SoTL reflektiert werden kann (Martin & Wohlfarth, 2022, S. 194).

These 2: Die Erforschung der eigenen Lehre nach dem Prinzip »SoTL« fördert einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Lehrenden, Fachbereichen und Disziplinen.

In der Fachliteratur wurde bereits verschiedentlich dargestellt, dass SoTL zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen an Hochschulen maßgeblich beiträgt (Klöber, 2020). SoTL kann in diesem Sinne die Integration neuer (Forschungs-)Erkenntnisse in die Lehre ermöglichen bzw. fördern, und zwar auf zweierlei Transferebenen: entweder können Erkenntnisse aus der Forschung in die Lehrpraxis wirken oder umgekehrt die Best-/Good-Practices innovativer Lehrformate wissenschaftlich untersucht werden (Deutschsprachiges Netzwerk, 2020, S. 2). Mithin lassen sich in der hochschuldidaktischen Forschung häufiger Vertreter:innen aus den sozial-, human- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen (u.a. Pädagogik, Psychologie, Erwachsenenbildung) antreffen, die in

einer spezifischen akademischen Fachkultur sozialisiert worden sind. Wie sich in verschiedenen SoTL-Abhandlungen zeigt, gibt es jeweils disziplinspezifische Forschungspraktiken, -ansätze und -methoden, die für eine Übertragung in andere »akademische Kulturen« (Rebane, 2020) genutzt werden können, oder auch nicht. Beispielsweise kann sich die sozial- und geisteswissenschaftliche Forschungskultur möglicherweise von der naturwissenschaftlichen darin unterscheiden, dass letztere im Rahmen von SoTL nicht prinzipiell von einer *a priori* formulierten Forschungsfragestellung (stärker geprägt vom wissenschaftstheoretischen Empirismus) ausgehen muss, sondern dass ggf. – wie in den Naturwissenschaften häufig anzutreffen – Schlussfolgerungen auch *a posteriori* nach der Beobachtung gezogen werden (Natterer, 2022). Ein lehrbezogener Austausch kann darüber hinaus z.B. in Form von kollegialen Beratungen oder durch Ansätze wie das *Decoding the Disciplines* (z.B. Pace, 2017) erreicht werden, wobei das studentische Lernen anhand von relevanten »bottlenecks« in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird, um anschließend aus Lehrendenperspektive darüber zu reflektieren, welche didaktischen Ansätze, Methoden und Lernprozesse umzugestalten sind.

These 3: SoTL ist ein Motor für eine international vernetzte Entwicklung von Hochschullehre.
Seit den 1990er Jahren ist die internationale Community zunehmend gewachsen: »vgl. die Verbände und Konferenzen ISSOTL, EuroSoTL, SOTL in the South, STLHE, HERDSA sowie die standortbezogenen SoTL-Aktivitäten etwa an den Universitäten Elon, Illinois State, Georgia Southern, Carnegie Mellon (alle USA), Edinburgh, Leicester, Swansea, York (alle GB), Lund (SWE)« (Deutschsprachiges Netzwerk, 2020, S. 3).[4] Eine Förderung von SoTL in der deutschsprachigen Hochschullehre durch eine stärkere Vernetzung zwischen den Akteur:innen und Institutionen kann mittel- und langfristig zu einer Aufwertung von SoTL auch in der regionalen, nationalen und internationalen hochschuldidaktischen und bildungswissenschaftlichen Community beitragen und umgekehrt. So betonen beispielsweise Kensington-Miller et al. (2022), dass SoTL-Akteur:innen eine wichtige Vermittlungsfunktion (als sog. »SoTL broker«) nicht nur zwischen den akademischen Disziplinen, sondern auch bei der Veränderung von lokalen und internationalen Kulturen besitzen:

> »As SoTL brokers, we inform development, contribute to academic collaboration, and build leadership in the field. Ultimately, SoTL brokers who develop a strong sense of their emergent or appointed role contribute to changing local and international culture (…) We found that brokering legitimises SoTL through engaging in rigorous scholarship in local and across educational contexts, supporting and creating communities of scholars, and sustaining leadership across levels of organisational engagement (local to international)« (S. 15)

---

4 Es handelt sich dabei um folgende Verbände bzw. Konferenzen: International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL), European Conferences of the Scholarship of Teaching and Learning (EuroSoTL), Scholarship of Teaching and Learning in the South (SOTL), Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE), Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERSDA).

Auch im deutschsprachigen SoTL-Netzwerk zeigt sich dieses Potential, wenn auch in einem begrenzten Umfang, kommen hier doch SoTL-Akteur:innen aus den drei deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich und Schweiz) zusammen und setzen sich intensiv mit SoTL-Fragestellungen über die Grenzen institutioneller und lokaler Bildungskontexte hinaus auseinander. Im Rahmen der EuroSoTL Connect 2021 kam zudem die Idee auf, die vom SoTL-Netzwerk veranstaltete »Digitale SoTL-Rundreise« (vgl. ausführlicher im folgenden Abschnitt) über den deutschsprachigen Raum hinaus in den europäischen auszuweiten, um die europäische SoTL-Community noch stärker zu vernetzen.

These 4: SoTL schafft Möglichkeiten, sich disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre zu verständigen.

Dass SoTL eine disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifende Verständigung ermöglicht, lässt sich an folgenden drei Beispielen illustrieren:

1) Zertifikat »Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule« an der Universität Paderborn

Im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität Paderborn führen die Teilnehmer:innen im abschließenden dritten Modul unter Anleitung von hochschuldidaktischen Mitarbeiter:innen ein SoTL-Projekt durch. Das Modul wird mit einer Kohorte pro Jahr gestartet und erstreckt sich jeweils von Februar bis Oktober. Im Modul selbst kommen erfahrene Lehrende unterschiedlicher Statusgruppen aus allen fünf Fakultäten der Universität Paderborn zusammen. Im Kern stehen die jeweiligen SoTL-Projekte, die von den Teilnehmer:innen selbstgesteuert durchgeführt werden. Im Rahmen von Präsenzworkshops sowie asynchronen Arbeitsphasen im LMS der Universität Paderborn gibt es mehrere Präsentations- und Feedback-Phasen, in denen die Lehrenden sich gegenseitig ihre Lehrprojekte vorstellen und sich dabei auch disziplinübergreifend über ihre Lehrpraxis und ihre Vorstellungen von ›guter‹ Lehre verständigen (Kordts-Freudinger et al., 2017).

2) SoTL an der Universität Heidelberg

Wie Rafael Klöber (2020, S. 13) beschreibt, ist die Idee des Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg weit verbreitet. Ähnlich dem Ansatz an der Universität Paderborn schließen auch dort Lehrende das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm des Standortes Heidelberg im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg mit einem SoTL-Projekt ab. Ebenso steht neben der Planung und Durchführung der SoTL-Projekte der disziplinübergreifende »kollegiale Austausch« sowie ein »strukturierte[s] und informierte[s] Feedback« (Klöber, 2020, S. 21) im Mittelpunkt der hochschuldidaktischen Veranstaltungen. Darüber hinaus gibt es auch verschiedene Beratungsangebote (z.B. »Open hour«) sowie die Vortragsreihe »Meet2Talk« (Klöber, 2020, S. 22).

3) LIT.School am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS)[5]

In einer ähnlichen Weise hat das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) mit der »LIT.School Scholarship of Teaching and Learning« ab dem Jahr 2018 ein Format geschaffen, welches einen übergreifenden Austausch in vielerlei Hinsicht ermöglicht und fördert. In Rahmen eines 5-tägigen Workshops kommen jährlich 10–15 Teilnehmer:innen zusammen, um im gemeinsamen Austausch und unter Anleitung der hochschuldidaktischen Trainer:innen SoTL-Projekte zu planen und durchzuführen. Hierbei handelt es sich um erfahrene Lehrende aus den unterschiedlichen Disziplinen der 12 Mitgliedshochschulen des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen; sie stammen sowohl aus dem Mittelbau als auch aus der Professor:innenschaft. Neben dem Ziel der »Förderung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning« (Franke, Sekyra & Vöing, 2021, S. 284) steht hier auch das Community-Building über die Grenzen der Disziplinen, Statusgruppen sowie Hochschulen im Mittelpunkt (Franke, Sekyra & Vöing, 2021, S. 291–294). Darüber hinaus wird sich über den Stand der SoTL-Projekte, meist organisiert im Sinne einer »kollegialen Beratung«, zusätzlich in einem Facharbeitskreis (FAK) regelmäßig ausgetauscht. Der FAK ist geöffnet für sowohl ›aktive‹ SoTL-Forscher:innen als auch für Alumni früherer Jahrgänge der LIT.School.

In all den genannten Beispielen steht das *Going public* am Ende der jeweiligen SoTL-Projekte, sei es in Form einer Publikation in einem hochschulinternen oder aber auch externen Online-Journal oder aber in Form einer Präsentation der Projekte im Rahmen des jeweiligen hochschuldidaktischen Formats. Das *Going public* wird in Heidelberg seit 2020 durch die universitäre Zeitschrift *HINT. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching* sowie in Sachsen durch das vom HDS 2021 neu aufgestellte Journal *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development* unterstützt, in dem u.a. Beiträge zum forschenden Lehren und Lernen sowie hochschuldidaktiknahe Projekte veröffentlicht werden können. Die SoTL-Artikel, die im Rahmen des Paderborner Zertifikatsprogramms entstehen, werden in dem online-Journal *die hochschullehre* veröffentlicht, das mit »Praxisforschung« über eine eigene Rubrik für SoTL-Beiträge verfügt. Die Aufarbeitung und ›Bereitstellung‹ der jeweiligen SoTL-Projekte für eine interessierte Öffentlichkeit kann wiederum als Weg zur Förderung eines disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifenden Austauschs gesehen werden.

These 5: Netzwerke schaffen eine Verankerung von SoTL in Fachdisziplinen.

Interdisziplinarität und Transdisziplinarität sind in der Forschung zunehmend durch Pluralität, Heterogenität und Hybridität ihrer Communities, Forschungspraktiken, eingesetzten Methoden und Forschungsergebnisse geprägt und gleichzeitig herausgefordert (Keestra, 2019, S. 124). Dies gilt auch für die Entwicklung von SoTL-Communities. Ebenso haben zahlreiche Studien gezeigt, dass Lehr-Lerngemeinschaften die Lernerfahrungen von Studierenden nachhaltig positiv beeinflussen können (vgl. z.B. Beaudoin, 2012). Dass eine Verankerung von SoTL in den Fachdisziplinen insbesondere

5 LIT.School war ein Angebot des Projekts »Lehrpraxis im Transfer plus« (01/2017 – 03/2021) am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS).

durch die Schaffung, Entwicklung und Förderung von Netzwerken und »SoTL-Communities of Practice« unterstützt werden kann (vgl. z.B. Tierney et al., 2020), wurde explizit auf der EuroSoTL 2022 diskutiert. Dort wurde u.a. den Fragen nachgegangen: »Wie können wir sinnvolle SoTL-Gemeinschaften entwickeln und aufrechterhalten, die einen nachhaltigen Einfluss auf das Lernen der Lernenden und die Entwicklung eines effektiven Lernumfelds für alle haben? Wie können wir SoTL-Gemeinschaften entwickeln, die den vielfältigen Charakter von SoTL repräsentieren? Wie können wir Kooperationen und Partnerschaften mit denjenigen entwickeln und fördern, die in die SoTL-Arena einsteigen wollen? Wie können wir die SoTL-Zusammenarbeit fördern, wenn Forschung und Lehre oft als getrennte Einheiten betrachtet werden?« (Manchester Metropolitan University, 2022; Übers. d.A.). Darüber hinaus wurde auch darauf geschaut, wie bereits existierende Gemeinschaften zusammengeführt und vernetzt, und wie SoTL-Narrationen auf kreative Weise genutzt werden können, um effektive Lernumgebungen zu fördern und zu unterstützen. Letztere sind insbesondere deshalb hilfreich, weil in der Darstellung beruflicher Werdegänge Themen und Beispiele aufgezeigt werden können, wie Praxisgemeinschaften SoTL-Forschende auf ihrem SoTL-Weg unterstützt haben (Tierney et al., 2020):

> »Specifically, communities of practice can support those who are moving onto a ›SoTL pathway‹, but were not initially trained in education or scholarly practice. These individuals have come to it either after seeing the impact it can have, or because of an interest in pedagogy and SoTL. There are a number of examples highlighting the value of working with colleagues and practitioners outside of an academics‹ own department and institution. Interwoven with the individuals‹ histories is an acknowledgment that different higher education systems can influence practitioners‹ uptake, implementation, and involvement in SoTL« (S. 49).

Deutlich wird hier, welche große Rolle das Community Building für die Genese und auch Förderung von SoTL-Projekten haben kann. Und auf der Grundlage dieses Verständnisses wurde 2017 auch das deutschsprachige SoTL-Netzwerk gegründet.

3 Ziele und Aktivitäten des deutschsprachigen SoTL-Netzwerks

Wie sich in These 4 schon andeutet wird SoTL im deutschsprachigen Raum in einer großen Vielfalt praktiziert, sei es im Rahmen von hochschuldidaktischer Weiterbildung (z.B. Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, Universität Paderborn und Universität Hamburg, *Studiengang HIGHER EDUCATION (M.A.)* (2021)), im Kontext von Förderprogrammen und Lehrpreisen (bspw. Universität Duisburg-Essen, *Das Förderprogramm für Ihre Lehrpraxis an der UDE* 2022) sowie hochschulinternen Publikationen (bspw. Universität Heidelberg, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, Hochschule Osnabrück (*Schriftenreihe* 2022)) oder auch auf der Ebene der Hochschulentwicklung (bspw. Technische Hochschule Köln, *Lehr- und Lernentwicklung* 2022). Einen exemplarischen forschungspraktischen Ort, an dem diese unterschiedlichen Ansätze und Umsetzungsmöglichkeiten von SoTL vorgestellt und diskutiert werden, stellt das deutschsprachige SoTL-Netzwerk dar.

Nach dem Interesse an und den Rückmeldungen zu SoTL bei der dghd-Tagung im März 2017 gründete sich das Netzwerk, um eine Zusammenarbeit zu beginnen und damit die Umsetzung von SoTL an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen zu fördern, einschließlich der damit verbundenen Haltung »Teacher-Researcher« innerhalb der Hochschullehre. Die in Abschnitt 2 dargestellten Thesen bilden die Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung der Netzwerkaktivitäten und gehen teilweise auch darüber hinaus. Das deutschsprachige SoTL-Netzwerk versucht, seinen Teil an der Verwirklichung dieser Zielsetzungen und Perspektiven der Entwicklung von SoTL in der Hochschullehre beizutragen.

Ziel des Netzwerks ist, dass sich die Mitglieder regelmäßig und in unterschiedlichen Formaten austauschen und zu SoTL vernetzen, um damit weiter den Boden für mögliche Umsetzungsvarianten von SoTL zu bereiten. Zu den Aktivitäten gehören u.a. neben halbjährlich stattfindenden Netzwerktreffen (Präsenz und online) verschiedene Austauschformate u.a. die »Digitale SoTL-Rundreise: Entdecken Sie die Vielfalt von SoTL an deutschsprachigen Hochschulen!« (erste Rundreise 2020–2021 und zweite Rundreise 2022–2023), um die Vielfalt und Vielzahl an Umsetzungsmöglichkeiten von SoTL an Hochschulen aufzuzeigen und einen Teil des aktuellen ›Themenkanons‹ abzubilden.

Im Rahmen der Digitalen SoTL-Rundreise »besuchen« SoTL-Pionier:innen verschiedene Hochschulen für jeweils 90 Minuten. An jedem »Haltepunkt« der Rundreise werden die Teilnehmenden durch »Local Guides« begrüßt und auf einen Rundgang durch die örtlichen »SoTL-Sehenswürdigkeiten« mitgenommen. Während des Workshops gibt es mehrere Austauschmöglichkeiten in Breakouts zwischen SoTL-Aktiven der jeweiligen Hochschule und Besucher:innen, die aus dem gesamten deutschsprachigen Raum und auch von anderen europäischen Universitäten kommen. Dabei geht es u.a. um die Fragen, was zu SoTL motiviert, wie SoTL praktiziert wird und welche Erkenntnisse daraus gewonnen werden können. Die Digitale SoTL-Rundreise wird im Jahr 2022 fortgesetzt und trifft nach wie vor auf regen Zuspruch. Die bisher besuchten Hochschulstandorte und Netzwerke sowie Workshopthemen sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Ebenso werden darin die jeweils am stärksten adressierten Thesen (vgl. Abschnitt 2) dargestellt.

Tab. 1: An der SoTL-Rundreise teilnehmende Hochschulen und Universitäten (eigene Darstellung)

Land	Standort	Typ	Themen	Thesen
Deutschland	Universität zu Lübeck	Uni	»Lehre im Fokus: Community Building über Fachgrenzen hinaus durch SoTL« (2022)	2, 4, 5
	Universität Mannheim	Uni	»Neue Präsenz: Wie integrieren wir Errungenschaften aus der digitalen Lehre?« (2022)	1, 2
	Universität Erfurt Hochschule Niederrhein Netzwerk Studienqualität Brandenburg	Uni HS Netzwerk	»Destination Erfurt/Potsdam: SoTL, ein Lehrprojekt und eine fachdidaktische Weiterbildungsreihe im Bereich Kunst – Kultur – Medien« (2021)	1, 2, 4
	Universität Heidelberg	Uni	»Reflektierter Austausch, innovative Lehre, nachhaltiges Lernen?« (2020)	1, 2, 4, 5
	HTWK Leipzig	HS	»Destination Leipzig: Wie kann selbstgesteuertes Lernen in digitalisierten Lehr- und Lernprozessen erfolgen?« (2021)	1, 2, 5
	TH Köln	TH	»Destination Köln: Institutionelle SoTL-Anker im Panorama« (2020) »REDiEE for SoTL? Hybride Lehre entwickeln, erforschen, transferieren« (2022)	1, 2, 4, 5
	HD Sachsen	Netzwerk	»Destination HD Sachsen: Ora et Labora in der LiT.School SoTL« (2020)	1, 2, 4, 5
	Bayerischen Zentrums für Innovative Lehre	Netzwerk	»Destination Ingolstadt: Decoding the Disciplines: Kollegiale Beratung, Lehrentwicklung und SoTL in Symbiose« (2021)	1, 2, 4, 5
	TU München	TU	»Destination Wien: Eine SoTL Analyse über zwei Exkursionen nach Russland« (2021)	1, 2, 3, 4
Österreich	Universität für Bodenkultur Wien	Uni		
Norwegen	University of Bergen	Uni	»SoTL an der Universität Bergen« (2022)	1, 2, 3, 4

Wie sich u.a. im Kontext der Rundreise zeigt, hat sich in den letzten Jahren an den teilnehmenden Hochschulen eine Vielfalt an Herangehensweisen zur fachspezifischen Weiterentwicklung der eigenen Lehre herausgebildet. Bis zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung haben im Rahmen der Rundreise 13 Einrichtungen teilgenommen. Wie sich in der Aufstellung der beteiligten Einrichtungen sowie den jeweiligen Rundreise-Themen zeigt, fand im Rahmen dieser digitalen Expedition nicht nur ein institutions- und hochschultypübergreifender sowie länderübergreifender Austausch über SoTL statt. Es wurden je nach thematischer Schwerpunktsetzung Studierende mit eingebunden, um die statusgruppenübergreifende Zusammenarbeit und die Lehr-Lernpartnerschaften zu reflektieren, es gab Kooperationen zwischen den einzelnen Hochschulen, Netzwerken und Universitäten, die auf gemeinsamen Projekten oder Lehrveranstaltungen basierten, und es wurden und werden im Rahmen der vorgestellten Projekte unterschiedliche der

in Abschnitt 2 dargestellten Thesen aufgegriffen und einer forschungsbasierten Diskussion zugeführt.

4 Ausblick

SoTL kann allgemein als ein(e) Querschnittsthema bzw. eine Querschnittsaufgabe für die Hochschuldidaktik als Wissenschaft, für die Bildungswissenschaften und letztlich auch für die Entwicklung fachdidaktischer Ansätze in den einzelnen akademischen Kulturen angesehen werden. Für die Professionalisierung von Hochschullehrenden wurde bereits bei Boyer (1990, S. 15–25) das *scholarship* in den vier Feldern »scholarship of discovery«, »scholarship of integration, »scholarship of application« und »scholarship of teaching« unterschieden. Klöber (2020, S. 18) betont vor dem Hintergrund dieser Taxonomie, dass insbesondere die Fokussierung auf das »scholarship of teaching« mit »einer stetigen Weiterentwicklung der eigenen Lehre auf Basis fundierten didaktischen Wissens« einhergehen sollte. »Dabei sollte das kontinuierliche Lernen der Lehrenden darüber, wie das Lernen der Studierenden verbessert werden könnte, im Mittelpunkt stehen. Dies gelänge durch die (…) forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre« (Klöber, 2020, S. 18). Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in den letzten Jahren ist das SoTL-Prinzip mehr und mehr zu einer Selbstverständlichkeit einer forschenden Haltung in der Weiterentwicklung von Hochschullehre aus Sicht der Lehrenden geworden.

SoTL ist als Motor für eine disziplinäre, interdisziplinäre sowie transdisziplinäre Auseinandersetzung mit Hochschullehre überaus wirksam. Eine Implementierung von SoTL im Kontext der Weiterentwicklung von Lehre sowie der Professionalisierung von Hochschullehrer:innen birgt ein großes Potential und kann auf die immer wieder aufkommende Forderung, Lehre stärker inter- und transdisziplinär auszurichten, reagieren. Hinter dieser Forderung steht die forschungspraktische Annahme, dass die Wissensbestände *einer* wissenschaftlichen Fachdisziplin nicht ausreichend sind, da diese häufig nur auf selektive Aspekte einer komplexen Gesellschaft fokussieren. Zudem haben Diskussionen über paradigmenvermittelnde »conceptual framework« in verschiedenen Fachdisziplinen gezeigt, dass insbesondere Forschungsteams, in denen unterschiedliche Theorien, Methoden und Forschungsansätze vertreten und verwendet werden, hinreichende Voraussetzungen für eine komparative und systematische Auseinandersetzung sowie Suche nach Schnittstellen zwischen einander ggf. widerstreitenden Forschungsparadigmen ermöglichen (vgl. z.B. für die Soziologie Greshoff et al., 2007). Die Ausformulierung der oben genannten Thesen kann und soll entsprechend als *Framework* eines wissenschaftsgeleiteten Dialogs dienen, aus welchem Impulse für die zukünftige Weiterentwicklung und Intensivierung von SoTL an Hochschulen abgeleitet werden können. Die vorgestellten Thesen sind als eine diesbezügliche Anregung zur (Weiter-)Diskussion in unterschiedlichen Forschungs- und Projektzusammenhängen zu verstehen. Zukünftige Forschung sollte in diesem Sinne u.a. auf die Einbindung von Studierenden in SoTL-Aktivitäten in allen Phasen des Forschungsprozesses, auf die Entwicklung und Überprüfung fachbezogener hochschuldidaktischer Lehr-Lernszenarien, auf die Förderung des Wissens- und Erfahrungsaustausches sowie auf die

domainübergreifende Verständigung und Entwicklung von Lehrenden-, Lernenden- und Reflexionsgemeinschaften zielen.

Literatur

Arnold M. (2022). Problem-based Learning and Community Engagement: A Service-Learning Project with Social Pedagogues. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_11

Beaudoin, B.B. (2012). Creating community: From individual reflection to SoTL transformation. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning, 6*(1), Art. 17. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2012.060117

Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York: Jossey-Bass.

Canning, J. & Masika, R. (2022). The scholarship of teaching and learning (SoTL): The thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education, 47*(6), 1084–1096. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1836485

Chick, N.L. (2018). *SoTL in action: Illuminating critical moments of practice*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Cox, R., Huber, M.T. & Hutchings, P. (2005). Survey of CASTL Scholars. In M.T. Huber & P. Hutchings (Eds.), *The advancement of learning: Building the teaching commons* (S. 133–150). Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Curran, R. & Davies V. (2011). Breaking the mould: An academic for all seasons. In J. Fanghanel, D. Bernstein, M. Huber, D. Berthiaume, D. Warren, T. Roxa & N.R. Colet (Eds.), *The London scholarship of teaching and learning – 8th International conference proceedings – Disciplines, pedagogies and cultures for SoTL, 5*, 42–54. http://cidtff.web.ua.pt/producao/ana_vitoria_batista/proceedings_londonsotl_2010.pdf

Das Förderprogramm für Ihre Lehrpraxis an der UDE. (2022). https://www.uni-due.de/zhqe/foerderprogr_lehr-lern-inno.php

Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk (Hg.). (2020). *Impulspapier für die Einrichtung einer Programmlinie zur Förderung von Lehrentwicklung mit dem Prinzip des »Scholarship of Teaching and Learning« (Januar 2020)*. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/SoTL/Impulspapier_IDL.pdf

Eßer-Lüghausen, A., Garrido Mira, N. & Ruschin, S. (2022). SoTL als strategisches Handlungsfeld der Lehrentwicklung: Werkstattbericht aus der Hochschule Niederrhein. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 477–487). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_25

Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1*(1), 121–125. https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121

Foreman-Peck, L. & Winch, C. (2010). *Using educational research to inform practice*. New York, NY, London: Routledge.

Franke, K., Sekyra, A. & Vöing, N. (2021). Besondere Formate der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Stand der Praxis inklusive Good Practice-Beispiele. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 283–298). Bielefeld: wbv Media.

Greshoff, R., Lindemann, G. & Schimank, U. (2007). *Theorienvergleich und Theorienintegration – Disziplingeschichtliche und methodische Überlegungen zur Entwicklung eines paradigmenvermittelnden ›conceptual framework‹ für die Soziologie (Diskussionspapiere/Arbeitspapiere AST-DP-1-2007; Diskussionspapiere/Arbeitsgruppe Soziologische Theorie)*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Fak. Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sozialwissenschaften Arbeitsgruppe Soziologische Theorie. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-197777

Hamilton, D. (2014). Building a culture of pedagogical enquiry: Institutional support strategies for developing the scholarship of teaching and learning. *Advances in Scholarship of Teaching and Learning, 1*(1). https://tlc.suss.edu.sg/research/AdvSoTL/pdf/SoTL-Volume01-Number01.pdf

Hochschule Osnabrück (2022). *Schriftenreihe.* https://www.hs-osnabrueck.de/learningcenter/fuer-lehrende/schriftenreihe/

Hollenbach, N., Tillmann, K.-J., Keuffer, J. & Klewin, G. (2008). Das Lehrer-Forscher-Modell in Bielefeld: Hartmut von Hentigs Konzept und seine heutige Realisierung an Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In Landesinstitut für Schule Bremen (Hg.), *Jahrbuch 2007 Schulbegleitforschung in Bremen* (S. 35–41). Bremen: Landesinstitut für Schule.

Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59(4), 118–124.

Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hg.), *Forschendes Lernen im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.

Huber, M. T. & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction? *Journal of Computing in Higher Education,* 23, 143–156. https://doi.org/10.1007/s12528-011-9049-4

Keestra, M. (2019). Imagination and actionability: Reflections on the future of interdisciplinarity, Inspired by Julie Thompson Klein. *Issues in Interdisciplinary Studies, 37*(2), 110–129.

Kensington-Miller, B., Webb, A.S., Maheux-Pelletier, G., Gansemer-Topf, A., Lewis, H., Hofmann, A. & Luu, J. (2022). Our international SoTL journey: Brokering across academic hierarchies and boundaries, *Teaching in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2070841

Klöber, R. (2020). Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lehrens und Lernens. Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg. *HINT. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, 1, 11–26. https://doi.org/10.11588/hint.2020.1.77682

Kordts-Freudinger, R., Bücker, D., Braukmann, J., Schulte, R. & Velibeyoglu, N. (2017). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als Bestandteil hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme am Beispiel der Universität Paderborn. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A1.10). Berlin: Raabe Verlag.

Kreber, C. & Szczyrba, B. (2019). Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning. *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, 7.

Manchester Metropolitan University (Hg.). (2022). *EUROSoTL 2022: Theme*. https://utaresources.mmu.ac.uk/euro_sotl/theme.php

Martin, S. & Wolfarth, S. (2022). Scholarship of Teaching and Learning: heterarchische Lehrveranstaltungsformen in den Film/Ageing Studies. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 177–197). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_10

Miller-Young, J. & Yeo, M. (2015). Conceptualizing and Communicating SoTL: A Framework for the Field. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 3*(2), 37–53. https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.3.2.37

Natterer, P. (2022). *Zur Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften*. https://www.paul-natterer.de/historische-geologie/wissenschaftstheorie-der-naturwissenschaft

Nelson, C.E. (2004). Doing it: Examples of several of the different genres of the scholarship of teaching and learning. *Journal of Excellence in College Teaching*, *14*(2/3), 85–94.

Pace, D. (2017). *The decoding the disciplines paradigm: Seven steps to increased student learning*. Bloomington: Indiana University Press.

Rebane, G. (2020). *Akademische Kulturen. Abschlussschrift zum ESF-Projekt Akademische Integration Internationaler Studierender*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-729785

Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher Education*, 62, 99–111. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9

Spann, H., Posch, P. & Altrichter, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Technology Arts Sciences TH Köln (2022). *Lehr- und Lernentwicklung*. https://www.th-koeln.de/hochschule/strategische-leitlinien_67037.php

Tierney, A.M., Aidulis, D., Park, J. & Clark, K. (2020). Supporting SoTL development through communities of practice. *Teaching & Learning Inquiry, 8*(2), 32–52. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.2.4

Universität Hamburg (2021). *Studiengang HIGHER EDUCATION (M.A.)*. https://www.hul.uni-hamburg.de/master-higher-education.html

Vöing, N. (2022). Wirksamkeit von SoTL im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Weiterentwicklung der (Lehr-)Kompetenz: Das Vertiefungsmodul im Paderborner Zertifikatsprogramm. In U. Fahr, A. Kenner, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hg.), *Hochschullehre erforschen: Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 363–386). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_20

Vöing, N., Arnold, M. & Reisas, S. (in Druck). Lehrentwicklung durch Scholarship of Teaching and Learning – mit SoTL Hochschullehre beforschen, weiterentwickeln und teilen. [Blog]. *e-teaching.org*.

Weimer, M. (1993). *Improving your classroom teaching*. Newbury Park, CA: Sage.

V Ausblicke

Die Struktur des hochschuldidaktischen Diskursraumes – Vorschlag für eine Bilanzierung

Rüdiger Rhein

Zusammenfassung: *In diesem abschließenden Beitrag wird der Versuch unternommen, den hochschuldidaktischen Diskursraum unter systematischen Gesichtspunkten zu skizzieren und seine disziplinäre Eigenstruktur auszuweisen. In einem zweiten Schritt werden die Innenverhältnisse und die Außenbeziehungen von Hochschuldidaktik als Wissenschaft umrissen.*

Schlagworte: *Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Hochschuldidaktik im Kontext*

1 Einleitung

Eine Reflexion des wissenschaftlichen Blicks auf hochschulisches Lehren und akademisches Studium bedeutet mindestens

a) die metatheoretische Explikation sowohl des Wissenschaftscharakters von Hochschuldidaktik (einschließlich ihrer Multiparadigmatizität) als auch der pluridisziplinären Eigenstrukturen des Diskursraumes sowie eine Reflexion auf diese Explikation (Ausweis der Bedingungen der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik),
b) die Explikation der Multidimensionalität des Sachverhaltes hochschulisches Lehren und Studieren und seiner Thematisierungshinsichten sowie eine Kartierung der hochschuldidaktischen Fragehorizonte, der theoretisch-analytischen und konzeptionellen Modelle und der empirisch gewonnenen Wissensbestände,
c) die Rekonstruktion von Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik als Wissenschaft – endogen als Fach- und Ideengeschichte der Thematisierungshorizonte, der hochschuldidaktischen Diskurslinien und Argumentationen und der fokussierten Relevanzfaktoren, sowie exogen als Ausweis von Verkoppelungen hochschuldidaktischen Denkens mit zeitgeschichtlichen, gesellschafts-, hochschul- und bildungspolitischen Kontexten,

d) die Konzeptualisierung der Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Beobachtungsperspektiven einerseits und Akteurperspektiven im Handlungsfeld andererseits.

Die Entfaltung dieser Perspektiven ist gerahmt durch das hinterlegte Erkenntnisinteresse der Hochschuldidaktik selbst und das Erkenntnisinteresse *an* der Hochschuldidaktik und an der Reflexion auf den wissenschaftlichen Blick auf hochschulisches Lehren und Lernen. Veranschlagen lässt sich

- ein epistemisches (empirisches, analytisches und theoretisches) Erkenntnisinteresse in einer beobachtungswissenschaftlichen Perspektive,
- ein poietisch-technisch-instrumentelles Erkenntnisinteresse an Handlungs- und Gestaltungsoptionen und deren Gelingensbedingungen,
- ein kritisches Erkenntnisinteresse an Hochschulbildung und ihren Funktionen.

Diese Erkenntnisinteressen schließen einander nicht aus, sie können aber unterschiedlich prämiert werden.

2 Die disziplinären Eigenstrukturen des hochschuldidaktischen Diskursraums

In der wissenschaftlichen Bearbeitung hochschuldidaktischer Fragestellungen artikulieren sich unterschiedliche Konfigurationen, wie sich verschiedene Disziplinen aufeinander beziehen können, wie sie dabei integriert und transformiert werden, und wie umgekehrt Hochschuldidaktik einheimische Fragestellungen sowohl unter Bezugnahme auf vorfindliche Disziplinen als auch mit eigenen Zugängen zu beantworten sucht.

Hochschulisches Lehren und Lernen ist ausgehend von der rezenten Disziplinenstruktur ein Querschnittthema, das in der Perspektive unterschiedlicher *Fachbezüge* einen multi- und interdisziplinären Fragehorizont eröffnet, in der Perspektive der *Sachbezüge* auf einen transdisziplinären Problemhorizont referiert und in der Perspektive *originär wissenschaftlich-disziplinärer Arbeit* infradisziplinär als genuiner Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit selbst aufgefasst werden kann.

2.1 Multidisziplinarität

Hochschulisches Lehren und Lernen kann unter verschiedenen einzeldisziplinären Perspektiven thematisiert werden. Sofern sich einzelne Disziplinen für hochschulisches Lehren und Lernen interessieren, behandeln sie den Gegenstand vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen disziplinären Erkenntnisinteressen. Die Ergebnisse dieser Gegenstandsbehandlungen können dann innerdisziplinär Anschlussoptionen für weitere Forschung eröffnen.

Diese einzeldisziplinären Perspektivierungen konfigurieren einen multidisziplinären[1] *Fragehorizont*, ohne dass eine einzelne dieser Disziplinen eine Alleinzuständigkeit für die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Feldes reklamieren könnte. Beiträge zur empirischen und theoretischen Beforschung von Lehren und Lernen an der Hochschule können u.a. die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Psychologie, Mediendidaktik, Soziologie, Kulturwissenschaften, Philosophie oder Geschichtswissenschaft leisten, und diese Liste lässt sich verlängern, etwa um Arbeitswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaft oder Rechtswissenschaft.[2]

Die multidisziplinäre Leitfrage lautet: Was wissen diese unterschiedlichen Disziplinen über Lehren, Lernen und Studieren an der Hochschule?

2.2 Interdisziplinarität

Hochschulisches Lehren und Studieren ist in ein Bedingungsgefüge eingebettet, das durch fünf Referenzpunkte konstituiert wird (Rhein, 2016, S. 62f.):

a) Wissenschaft (W) – als Institution;
b) Hochschule bzw. Universität (U) – als Organisation, aber auch als Institution;[3]
c) akademische Lehre (L) – als auf spezifische Weise Handlungsintentionen entwerfende und begründende Haltung der Vermittlungsabsicht gegenüber Adressaten, damit als strukturtheoretisch explizierbare Position in einem mit charakteristischem Eigen-Sinn ausgestatteten Interaktionskontext, in dem der Umgang mit typisch beschränkten Gelingensbedingungen, transintentionalen Handlungsfolgen und potentieller Störanfälligkeit des Beziehungsgeschehens ausdrücklich veranschlagt wird;
d) Studium (S) – (a.) als Topographie von Lernorten und Lernsettings, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft, die Organisation Hochschule und Ansprüche relevanter Umwelten der Hochschulen; (b.) als Prozess einer lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihrer Eigen-Logik; (c.) als Format der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen durch performative Bezugnahme

1 Bei *Multidisziplinariät* sind die verschiedenen Disziplinen unverbunden; zwar fokussieren sie den gleichen Gegenstand, dieser wird aber in unterschiedlichen, jeweils disziplinspezifischen Hinsichten thematisiert und beforscht; eine fachübergreifende forschungsleitende Fragestellung, ein gemeinsames Motiv und eine einheitliche Methodik sind nicht notwendig. Der Blick auf den geteilten Gegenstand(sbereich) oder auf ein thematisch fokussiertes Forschungsfeld erfolgt multiperspektivisch (vgl. dazu Jungert, 2010, S. 2 mit Bezug auf Balsiger, 2005, S. 152–156).

2 Vgl. analog auch Schneijderberg, Kloke & Braun, 2011 zu verschiedenen disziplinären Zugängen zur Hochschulforschung.

3 Der Begriff »Institution« referiert auf sozial entstandene und kollektiv geteilte, verfestigte handlungsleitende Sinn- und Deutungszusammenhänge (vgl. Hillmann, 2007, S. 381; vgl. ferner zum soziologischen Begriff der Institution Hasse & Krücken, 2008). Der Begriff »Organisation« meint »ein soziales System oder ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen«. (Hillmann, 2007, S. 651). Vgl. zum Verhältnis von Institution und Organisation bspw. Göhlich, 2011.

auf Wissenschaft und akademische Praxen; (d.) als biographischer Abschnitt, der den Studierenden bestimmte fachliche, lebensweltliche und entwicklungsbedingte kognitiv-sozial-emotionale Leistungen abverlangt und der sich durch verschiedene explizite und implizite Lernmotive auszeichnet;

e) außerhochschulische Felder (F), differenziert nach (a.) professionellen Tätigkeitsstrukturen – als thematisch-strukturell geprägte Wissens- und Handlungsfelder, die aufgrund sachlogischer oder historisch, sozial oder kulturell entwickelter Perspektivierungen, Maximen und Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und Problemlösungen über spezifische Wissensordnungen und typische handlungsorientierende und handlungsleitende Programme verfügen; (b.) Arbeitsfeldern – als organisational verortete Anschlussstellen für Hochschulabsolventen, die durch je eigene Handlungslogiken und Imperative charakterisiert sind, in denen je spezifische außerwissenschaftliche, organisations- oder feldtypische Wissens- und Könnensordnungen dominieren; (c.) weiteren relevanten Umwelten sowohl der Hochschulen als auch der Institution Wissenschaft.

Diese Referenzpunkte stehen in mehrdimensionalen Beziehungen zueinander; die Beziehungskonstellationen zwischen den Referenzpunkten lassen sich als Eigenstrukturen des Bedingungsgefüges hochschulischen Lehrens und Lernens untersuchen.

Die Referenzpunkte lassen sich zwar analytisch entkoppeln, unter hochschuldidaktischer Perspektive müssen sie aber auch in ihrem – zwar kontingenten, nicht jedoch zufälligen – Zusammenspiel rekonstruiert werden. Der *Fragehorizont* der Hochschuldidaktik umfasst in sachlogischer Hinsicht u.a.

- eine Analyse des Gegenstandes Wissenschaft und seines Propriums, also eine Explikation von Wissenschaft (W) mit ihren Anschluss- und Verwendungsoptionen in außerwissenschaftlichen Feldern (W|F) – als Lehr-, Lern- und Bildungsgegenstand (W|L, W|S),
- eine Analyse der Universität bzw. Hochschule als Institution und Organisation (U) und ihrer programmatischen Idee(n), insbesondere als institutioneller und organisationaler Rahmen sowohl von Wissenschaft (U|W) als auch von Studium (U|S) und Lehre (U|L) und damit als Bildungseinrichtung,
- eine Analyse akademischer Lehre (L) und der Bedingungen ihrer Möglichkeit als spezifischer, dabei auch pädagogischer[4] Bezugnahme auf Wissenschaft (L|W) in einschlägigen Interaktionskontexten (L|S),
- eine Explikation von Studium (S) und eine Analyse von studierendem Lernen als Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Wissenschaft (S|W),
- eine Explikation der Zusammenhangsbeziehungen zwischen Wissenschaft, Lehre und Studium (W|L|S) und eine Explikation ihrer institutionellen und organisationalen Rahmungen (U|(W|L|S)),

4 Als »pädagogisch« soll hier gelten, dass Hochschullehre eine *lernende* Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Wissenschaft *induzieren* und *begleiten* will. Dies setzt einen weiten Begriff von Pädagogizität voraus, der weder auf Kindheit und Jugend noch auf Schule beschränkt ist.

- eine Fokussierung der verschiedenen Akteursgruppen, ihrer Motivlagen, sozialen und kulturellen Situierungen, ihrer Teilhabeoptionen und ihrer Inklusion bzw. Exklusion,
- eine Analyse und Reflexion der normativen Affizierungen des Bedingungsgefüges[5] und der normativen Gehalte, die in Diskursen zur Hochschulbildung (explizit oder implizit) verhandelt werden.[6]

Das Bedingungsgefüge stellt sich damit als ein *komplexes* Feld mit immanenten Verschränkungen dar. Zwar ist die Annahme leitend, dass mit den Referenzpunkten und ihren unterschiedlichen Beziehungskonstellationen die wesentlichen Anforderungs- und Strukturmomente universitärer Lehre und akademischen Studiums *systematisch identifiziert* und *strukturell erfasst* werden können, und dass damit die Bedeutung, Spezifik und Charakteristik des universitären Lehrens und Lernens *theoretisch und empirisch* erschlossen werden kann, in der Analyse der einzelnen Zusammenhangsbeziehungen zeigen sich aber spezifische Verflechtungen; die Beziehungen zwischen *einzelnen* Referenzpunkten können in letzter Hinsicht nicht zureichend erfasst werden, ohne immer schon ihre komplexeren Verweisungszusammenhänge zu berücksichtigen:

Kern des Studiums sind hochschulische, damit organisational eingebettete und institutionell [vor-]eingerichtete Situationen der lehrenden und lernenden Bezugnahme auf Wissenschaft, also spezifische Lern-, Bildungs- und Ausbildungskontexte,[7] die eine Beschäftigung mit Wissenschaft zum Inhalt haben.

Die meisten wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren dabei mehr oder weniger systematisch mit außerwissenschaftlichen *Handlungs- und Tätigkeitsfeldern*;[8] dabei handelt es sich nicht nur um Professionen, unter denen in berufssoziologischer Lesart eine spezifische Form der Beruflichkeit zu verstehen ist (vgl. Kurtz, 2002, S. 47ff.), sondern um sämtliche Tätigkeiten wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker, sofern sie sich an fachlichen, methodischen oder ethischen Standards korrespondierender Wis-

---

5 Hochschulbildung ist faktisch normativ, indem sie bei Studierenden bestimmte Werte und Normen (implizit oder explizit) einfordert und ggf. auch induziert (die Normen bilden hier eine soziale Tatsache und artikulieren sich etwa als disziplinärer Habitus), Hochschulbildung ist regulativ normativ, indem sie von einschlägigen Akteuren nach bestimmten (sozialen) Normen prozessiert wird, Hochschulbildung ist ethisch normativ (deontisch), indem sie bei Studierenden bestimmte Werte und Normen (implizit oder explizit) induzieren will (etwa wissenschaftliches Ethos), und Hochschulbildung ist evaluativ normativ, sofern ihr eine bestimmte Werthaltigkeit zugeschrieben wird, und sofern sie auf der Grundlage von spezifischen Kriterien (z.B. Gelingensbedingungen) beurteilt und bewertet wird (vgl. Rhein, 2019, S. 28).

6 Vgl. zu Werten in der Hochschulbildung etwa Harland & Pickering, 2011.

7 Inwiefern Hochschulbildung Ausbildungszwecken dienen soll bzw. kann, ist eine bildungspolitische Entscheidungsoption und dementsprechend strittig. Wohl aber lässt sich das Studium als akademische Ausbildung auffassen. Zu berücksichtigen bleibt weiterhin die Ausgangsfrage, in welchem Maße sich universitäre Lehre und akademisches Studium ausschließlich als pädagogische Sachverhalte auffassen lassen (vgl. dazu auch Rhein, 2022).

8 Die wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren aber nicht notwendigerweise immer mit *konkreten* außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern. Davon unbenommen korrespondieren alle Disziplinen mit Forschungsfeldern als *innerwissenschaftlichen* Handlungsfeldern.

senschaftsdisziplinen orientieren, ohne dass schon allochthone Imperative der Tätigkeitsfelder in Anschlag gebracht werden.

Wissenschaft institutionell zu einem Lehr- und Lerngegenstand zu machen bedeutet, eine spezifische soziale Praxis zu konstituieren, und zwar die (kontingente) Verschränkung akademischer Lehre und studierenden Lernens, die dabei auf je spezifische Weise Bezug nehmen auf eine ausgezeichnete originäre Praxis – nämlich Wissenschaft und ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen.

Diese sozialen Praxen und ihre institutionellen Verfassungen sind historisch, sozialkulturell, politisch und ökonomisch kontextualisiert und werden durch Akteure vollzogen, die sich nach verschiedenen Akteursgruppen klassifizieren lassen[9] (Studierende,[10] Wissenschaftler:innen als Angehörige wissenschaftlicher Communities,[11] Lehrpersonen,[12] Hochschulangehörige in spezifischen Funktionen des Third Space[13] und der Hochschulorganisation; hinzu kommen noch Akteure in den verschiedenen relevan-

---

9 Die Akteure selbst zeichnen sich zwar durch individuelle Motivlagen aus, sie sehen sich aber auch durch ihre formale Zugehörigkeit zu bestimmten Akteursgruppen mit jeweils typischen Anforderungen konfrontiert. Individuelle Akteure können dabei auch mehreren Akteursgruppen zugehören; die Effekte solcher Mehrfachzugehörigkeiten lassen sich dann empirisch untersuchen: In welchem Maße sehen sich beispielsweise Hochschullehrende als Wissenschaftler:innen und als Lehrpersonen? Wie verändern sich Perspektiven auf Forschung und Lehre, wenn Hochschulangehörige Verantwortung für administrative Aufgaben (etwa in der Hochschulleitung) übernehmen? Wie wirkt sich das Engagement in studentischer Selbstverwaltung oder in hochschulischen Gremien, oder als studentische Tutoren auf Studienverlauf und Studienerfolg aus? Hinzu kommt, dass die einzelnen Akteure bzw. Akteursgruppen auch hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien untersucht werden können (vgl. bspw. auch Mecheril & Klingler, 2010; Mecheril et al., 2013).

10 Die Mehrzahl der Studierenden lässt sich zwar als »junge Erwachsene« kategorisieren; dennoch besteht eine Heterogenität hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, Zugangsberechtigungen und nicht zuletzt auch der Altersgruppen.

11 Inwiefern eine Person Wissenschaftler:in »ist« aufgrund bestimmter Tätigkeiten, aufgrund eines bestimmten Tätigkeitsprofils oder aufgrund einer Zugehörigkeit zu einem sozialen Kollektiv, ist eine wissenschaftssoziologisch zu klärende Frage.

12 Die Akteursgruppe der Lehrpersonen umfasst unterschiedliche Statusgruppen (Hochschullehrer:innen, akademischer Mittelbau, Lehrbeauftragte; außerdem auch studentische Tutor:innen); die Lehrpersonen selbst sind in unterschiedlichem Maße erfahren und übernehmen – z.T. angelehnt an die Statusgruppenzugehörigkeit – ggf. auch verschiedene Funktionen wahr (so bleibt etwa die Durchführung von Vorlesungen üblicherweise Hochschullehrenden vorbehalten, die Durchführung von Übungen ist häufig auch an studentische Tutoren delegiert).

13 Vgl. zum *third space* exemplarisch Whitchurch (2006, 2008). Hierunter fallen insbesondere Tätigkeiten in den Bereichen Studiengangsentwicklung, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung; hochschuldidaktische Beratung und Personalentwicklung; Beratung für Studierende (Studienberatung, psycho-soziale Beratung usw.); Vorbereitung auf den Berufseinstieg (*career service*); Internationaler Austausch; Beratung und Services zu Gender- und Diversitätsfragen; Beratung und Services zu Fragen der Digitalisierung; Tätigkeiten in spezifischen administrativen Funktionen (Studiengangskoordination; Stabsstellen der Hochschulleitung usw.). Mit dem third space kooperieren ferner auch externe Akteure, etwa Angehörige von Akkreditierungsagenturen oder Coaches, Trainer und Berater für Hochschulangehörige, die je nach Selbstverständnis reflexiv beratend, handlungsorientierend oder handlungsanleitend Hochschullehrende bzw. Hochschulangehörige begleiten.

ten Umwelten der Hochschulen, insbesondere die Abnehmer von wissenschaftlichem Wissen sowie die Bildungspolitik und »steuerungsberechtigte Institutionen«[14]).

Universitäre Lehre und akademisches Studium sind stets lokal situiert und auf jeweils bestimmte Inhalte bezogen, sie drücken sich in je konkreten und spezifisch individuellen Lehr- und Lernprozessen aus, bleiben dabei aber fortwährend gebunden an (wiederum spezifische) Annahmen über Sinn, Bedeutung, Funktion und Gelingensbedingungen sowohl der Praxis Wissenschaft als auch der Praxis Hochschullehre und der Praxis studierenden Lernens – hochschulisches Lehren und Lernen erfolgt zu je spezifischen (dabei potentiell mannigfaltigen) Zwecken und unter bestimmten (explizit ausgewiesenen oder lediglich implizit leitenden) Zielvorstellungen.

Benötigt werden für eine wissenschaftliche Bearbeitung des Bedingungsgefüges insofern Perspektiven der

- Erziehungs- und Bildungswissenschaften für den Bezug auf Lehren und Lernen; es handelt sich hier in einem weiten Sinne um einschlägige pädagogische, psychologische, soziologische und philosophische Perspektiven auf Voraussetzungen, Bedingungen, Strukturen und Verläufe von Lehr- und Lernprozessen auf den unterschiedlichen Emergenzebenen;
- Wissenschaftsreflexion und Wissenschaftsforschung (Wissenschaftsphilosophie, Wissenschaftssoziologie, Wissenschaftsgeschichte) für einen detaillierten Bezug auf den Lehr- und Lern*gegenstand* Wissenschaft;
- Sozial- und Kulturwissenschaften in jeweils weitestem Sinne für die Analyse von Organisations- und Institutionalisierungsformen und der kontextuellen Einbettungen und sozial-kulturellen und performativen Verfasstheit hochschulischer Lehre und akademischen Studiums;
- Beratungswissenschaft(en) für die Konzeptualisierung reflexiver Theorie-Praxis-Verschränkungen.

Der Fragehorizont der Hochschuldidaktik ist in dieser Hinsicht interdisziplinär.[15] Die interdisziplinäre Leitfrage lautet: Was können wir über Lehren und Lernen an der Hochschule aus Perspektivverschränkungen einschlägiger Bezugswissenschaften wissen?

---

14 Vgl. dazu das Mehrebenenmodell politischer Steuerung für die Weiterbildung von Schrader & Hertz, 2008; dieses Modell dient als Grundlage, um zu untersuchen, »wer was wie, warum und wozu zielgerichtet zu beeinflussen und die Diskrepanz zwischen Gegebenem und Gewünschten zu verringern sucht« (Schrader & Hartz, 2008, S. 31; zit.n. Preiß & Lübcke, 2020, S. 41).

15 Eine *Verkoppelung* verschiedener Disziplinen und eine Überschreitung der Disziplingrenzen wird *notwendig*, »wenn sich die wissenschaftlich zu bearbeitenden Probleme nicht den Disziplingrenzen fügen, sondern an den Grenzen zweier oder mehrerer Disziplinen angesiedelt sind« (Pasternack, 2006, S. 107). *Interdisziplinarität* konstituiert eine Verbindung von Disziplinen über eine gemeinsame Fragestellung; die unterschiedlichen fachlichen Perspektivierungen des Gegenstandes erfolgen zwar additiv, sie besitzen aber eine wechselseitige Bedeutsamkeit für die gemeinsame Fragestellung. Interdisziplinarität setzt Spezialistentum voraus, das in einem fremddisziplinären Zusammenhang etwas mitzuteilen hat (vgl. Stichweh, 1994, S. 208).

2.3 Transdisziplinarität in szientifischem Sinne

Die wissenschaftliche Befassung mit universitärer Lehre und akademischem Studium kann aber nicht nur die Grenzen einzeldisziplinärer Reichweiten überschreiten und Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen integrieren.

Im Hinblick auf eine integral gedachte Hochschuldidaktik stellen sich auch einheimische Fragen: Was *genau* zeichnet universitäre Lehre, akademisches Studium und wissenschaftliche Bildung aus? Welche metatheoretisch-reflexiven, konzeptuellen, analytisch-deskriptiven und empirischen, sinnreflexiven, normativen und programmatisch-konzeptionellen sowie instrumentell-operativen Dimensionen müssen bedacht werden?

Hier werden nicht nur Wissensbestände relevanter Bezugsdisziplinen und Ergebnisse interdisziplinärer Verschränkungen adaptiert und transformiert, hier wird auch das Bedingungsgefüge als integraler Gegenstand fokussiert, der gleichwohl in multiperspektivischen Sachbezügen erschlossen werden muss. In dieser Hinsicht ist der *Problemhorizont* des hochschulischen Lehrens und Lernens transdisziplinär in szientifischem Sinne.[16] Die transdisziplinäre Leitfrage lautet: Was können wir über Lehren und Lernen an der Hochschule wissen, wenn bildungswissenschaftliche, bildungstheoretisch-philosophische und wissenschaftsreflexive (wissenschaftsphilosophische, wissenschaftssoziologische, wissenschaftsgeschichtliche) Perspektiven sowie Fragestellungen sozial- und kulturwissenschaftlicher Hochschul[bildungs]forschung so in Beziehung gesetzt werden, dass nicht nur Ergebnisse eines (durchlässigen) Spektrums einschlägiger Bezugswissenschaften rezipiert und unter den erkenntnisleitenden Interessen und Handlungsbedingungen der Hochschuldidaktik adaptiert werden, sondern ihre erkenntnisleitenden Interessen selbst als einheimische Fragestellungen thematisch werden?

Das Ziel einer transdisziplinären wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ist, durch die Identifikation, Analyse und Modellierung von Relevanzstrukturen, Eigenlogiken und Sinnimplikationen ein prinzipielles Verständnis hochschulischer Lehre, akademischen Studiums und wissenschaftlicher Bildung zu begründen.

2.4 Infradisziplinarität

Die Reflexion auf hochschulisches Lehren und Lernen ist stets auch infradisziplinär,[17] weil die einzelnen Wissenschaftsdisziplinen ihre akademische Vermittlung und die An-

16 Bei wissenschaftlicher *Transdisziplinarität* werden etablierte disziplinäre Orientierungen im Hinblick auf übergreifende Frage- und Problemstellungen transformiert (vgl. Jungert, 2010), an die Stelle eines Aggregats disziplinärer Teile tritt die Einheit der Argumentation (vgl. Mittelstraß, 2005) – ohne dass hier schon eine Neukonstitution von Disziplinarität erfolgen würde; die Perspektive auf den Gegenstand ist vergleichbar einer Superposition, also einer Überlagerung mehrerer Einflussgrößen (vgl. dazu Mittelstraß, 2003).

17 Mit dem Begriff *Infradisziplin* lassen sich »diejenigen Voraussetzungen zusammen[fassen], die allen wissenschaftlichen Disziplinen als gemeinsames Fundament dienen und somit ›unterhalb‹ der eigentlichen wissenschaftlichen Fachdisziplinen angesiedelt sind« (Balsiger, 2005, S. 145 mit Verweis auf Lorenzen, 1974). Diese Fragen müssen gleichwohl innerhalb einer Disziplin spezifisch geklärt werden.

schluss- und Verwendungsoptionen wissenschaftlichen Wissens jeweils selber mitbedenken müssen[18] – und dabei beanspruchen können, sich in dieser Frage nicht vollständig an eine externe Disziplin zu verpfänden. Andererseits können die Einzeldisziplinen in Fragen der Gestaltung von Lehre und Lernen aber durchaus etwa von bildungs-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Einsichten und Denkfiguren profitieren. In Fragen der akademischen Lehre ist also ein theoretischer Deutungshorizont idealerweise ein zwischen Fachdisziplin und Bezugswissenschaften geteilter.[19]

Die infradisziplinäre Leitfrage lautet: Was sind die Bedingungen der Möglichkeit lehrender Vermittlung und lernender Aneignung aus der Perspektive der jeweiligen disziplinären Eigenlogik?

2.5 Transdisziplinarität in praktischem Sinne

Handlungsfeldbezogene Wissenschaftsdisziplinen haben zuletzt auch eine doppelte Referenz auf Wissenschaftslogik (Beobachtungsperspektive) und Akteurperspektive in der Praxis[20] und bewegen sich zwischen Forschungs- und Professionsorientierung.

Während es für die Akteure im Handlungsfeld darum geht, Orientierung *im* Feld zu gewinnen, ist das Ziel wissenschaftlicher Aufarbeitung ein grundlegendes Verständnis *des* Feldes.[21] Insofern generieren die beiden Thematisierungskontexte jeweils spezifische Wissensbestände, und es lässt sich eine Unterscheidung treffen – wenn nicht gar ein »Spannungsverhältnis« (Bohnsack, 2020, S. 19) konstatieren – zwischen wissenschaftlicher Expertise und professionalisierter Praxis, von propositionaler und performativer Logik (vgl. Bohnsack, 2020, S. 19ff.).

---

18 Sämtliche Disziplinen *müssen* sich immer dann für elaborierte Einsichten in akademische Lehre, studierendes Lernen und wissenschaftsdidaktische *Vermittlungsprozesse* interessieren, wenn sie in der lehrenden Darstellung und Präsentation ihrer Ergebnisse nicht hinter diejenigen Standards zurückfallen *wollen*, die für die *Generierung* wissenschaftlichen Wissens veranschlagt worden sind, wenn also auch die Antworten auf die *praktischen* Fragen zu universitärem Lehren und Lernen nicht unterkomplex oder mit impliziten normativen Annahmen versehen sein sollen, sondern den Anspruch erheben, theoretisch aufgeklärt gegeben zu werden.

19 Die Bildungswissenschaften sind hier einerseits komplementäre Partnerdisziplinen für die Einzeldisziplinen, sie führen andererseits aber auch ihre eigenen fachspezifischen Diskurse.

20 Vgl. etwa Forneck & Wrana, 2005, S. 56 – im Kontext der Erwachsenenbildung.

21 Aus der Perspektive der Hochschullehrenden lauten handlungsorientierende Fragen sinngemäß: Worauf lasse ich mich ein, wenn ich mich auf Hochschullehre einlasse? Wofür trage ich Verantwortung und worum sollte ich mich kümmern? Womit werde ich konfrontiert, worauf sollte ich vorbereitet sein? Was widerfährt mir, und wie kann ich mit diesen Widerfahrnissen umgehen? Welche allgemeinen, und welche besonderen Ziele kann und sollte ich mit meiner Lehre verfolgen? Welche Wirksamkeit kann mein Lehrhandeln entfalten? Was kann ich von Studierenden erwarten? [Das »ich« steht dabei als Platzhalter für die Erste-Person-Perspektive einer Lehr-Person].
Aus der Perspektive der Studierenden lauten diese Fragen: Worauf lasse ich mich ein, wenn ich mich auf ein Studium, also auf die lernende Beschäftigung mit Wissenschaft einlasse? Was fange ich mit dem Gelernten (später) an? Was bedeuten die Inhalte und Themen, die Gegenstand des Studiums sind, und welche Bedeutsamkeit kommt ihnen zu?
Davon zu unterscheiden sind handlungsorientierende, handlungsregulative und handlungsanleitende Fragen, die sich auf die konkreten Handlungs- und Gestaltungsoptionen im Interaktionsgeschehen und in der Formgebung lehrend-lernender Praxis beziehen.

In diesem Sinne überschreitet der Problemhorizont des hochschulischen Lehrens und Lernens auch die Grenzen des primären (forschungsgegenstandsbezogenen) Wissenschaftskontextes hin zu konkreten *Praxen*, in denen Wissenschaft institutionell zu einem Gegenstand des Lehrens und Lernens *gemacht* wird und die ein Artikulationsformat benötigen, in dem die spezifischen *Erfahrungen* aus diesen Praxen sich ausdrücken und auch reflektiert werden können.

Der Problemhorizont des hochschulischen Lehrens und Lernens ist in dieser Hinsicht transdisziplinär in praktischem Sinne:[22] Als angewandte Wissenschaft generiert Hochschuldidaktik auch Wissen darüber, wie im Zuge von Entwürfen, praktischen Handlungsvollzügen und nachgängiger Reflexion Wissen *über* Praxis prinzipiell *für* Praxis genutzt werden kann. Dabei geht es in der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik aber nicht um konkrete Anwendungen, sondern um die *prinzipielle* Verwendung von Wissen über Praxis für Praxis.

Ohne dass die Differenz zwischen professionalisierter Praxis und wissenschaftlicher Expertise aufgehoben werden könnte, aber unter der Annahme, dass ihre Wissensformen auch nicht hermetisch gegeneinander abgeschlossen sind und dass auch von Transformationsprozessen zwischen den Wissensformen ausgegangen werden kann, lauten transdisziplinär-praktische Leitfragen: Was können wir für das Praxisfeld hochschulisches Lehren und Lernen in prospektiven, operativen und regulativen, retrospektiven Thematisierungshinsichten wissen? Welche Formen reflexiver und transitiver Beratung sind möglich?

3 Hochschuldidaktik als Wissenschaft – Innenverhältnisse und Außenbeziehungen

3.1 Der Wissenschaftscharakter der Hochschuldidaktik und ihr Gegenstandsbereich

Der disziplinäre Charakter der Hochschuldidaktik changiert zwischen Inter-, Trans- und Infradisziplinarität. Die Frage nach dem Proprium der Hochschuldidaktik verweist aber nicht nur auf diese pluridisziplinären[23] Eigenstrukturen des Diskursraumes; sie erfordert auch eine Reflexion auf den Wissenschaftscharakter der Hochschuldidaktik als Vermittlungs-, Handlungs- und Reflexionswissenschaft und die Reflexion auf ihre

---

22 Der Begriff Transdisziplinarität kann nicht nur szientifisch, sondern auch praktisch ausgelegt werden. *Transdisziplinarität in praktischem Sinne* bedeutet die Überschreitung des Wissenschaftskontextes im Zuge einer Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen. Das wissenschaftliche Wissen verbleibt hier nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, es wird geteilt, um dadurch zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen; umgekehrt fließt auch Wissen der Akteure aus den außerwissenschaftlichen Verwendungskontexten ein, mit dem Ziel, praktische Sachverhalte auch wissenschaftlich zu erschließen.

23 Die Begriffe Multi-, Inter- und Transdisziplinarität bezeichnen unterschiedliche Konfigurationen, wie sich wissenschaftliche Disziplinen aufeinander beziehen können. Pluridisziplinarität soll hier als ein metatheoretischer Begriff verstanden werden, der auf das Spektrum dieser unterschiedlichen Konfigurationen referiert.

Eigenlogik und ihren Eigensinn als Didaktik der tertiären Stufe des Bildungssystems und als Didaktik mit thematischem Bezug auf Wissenschaft: Hochschuldidaktik referiert auf die didaktischen Fragestellungen im Kontext eines akademischen Studiums (vgl. Wildt, 2002, 2005, 2013). Diese betreffen die *Hochschule* als institutionellen und organisationalen Lernraum und die Vermittlung und Aneignung von *Wissenschaft*.[24]

Hochschuldidaktik lässt sich mindestens als Ort der reflektierenden Bearbeitung lehrpraktischer Anliegen auf einer mikro-, meso- und makrodidaktischen Ebene entwerfen. Dabei erschöpft sie sich keineswegs in praxeologischen Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Sie ist auch ein Ort für eine professionstheoretische Reflexion auf das irreduzible Kerngeschäft des Lehrens als spezifischer sozialer Praxis mit eigenlogischen Anforderungen und praxeologisch begründbaren Verfahrensweisen. Thematisch werden kann hier eine Explikation des Prozesses der Vermittlung und seiner nur kontingenten Verkoppelung mit Prozessen der Aneignung, eine Reflexion auf das Verhältnis der Lehrenden zum Gegenstand ihrer Lehre (die eigene Disziplin), und die Reflexion auf die Adressaten, denen etwas vermittelt werden soll.

Dabei gilt es stets den Bezug auf die jeweilige Fachwissenschaft zu berücksichtigen, denn hochschuldidaktische Anforderungen bestehen insbesondere in der Reflexion auf Wissenschaft als spezifischer Praxis (des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zur Erzeugung methodisch gesicherten, dabei gleichwohl potentiell vorläufigen Wissens) und in der Rekonstruktion ihrer inhärenten Handlungslogiken, die sich in disziplinbezogenen Konzepten, Methoden und Techniken ausdrücken.

3.2 Hochschuldidaktische Forschungsmethoden

Für den Wissenschaftscharakter der Hochschuldidaktik zentral sind ferner die hochschuldidaktischen Forschungsstrategien, mit denen Hochschuldidaktik zu ihrem Wissen kommt.

Der *wissenschaftliche Blick* auf hochschulisches Lehren und Lernen kann *als Selbst- und als Fremdbeforschung* erfolgen (dabei sind verschiedene Abstufungen und Mischformen möglich). Hochschuldidaktische Forschung ist Forschung über Praxis – für Praxis – durch Praxis.

Für die Beforschung der spezifischen sozialen Praxis »Hochschulisches Lehren und Lernen« stehen unterschiedliche Formate zur Verfügung: Forschungsdesigns der »klassischen«, objektivierenden (sozialwissenschaftlichen, psychologischen, erziehungswissenschaftlichen) Forschung und ihre kritisch-reflexiven Modifikationen, Evidenzbasierte Hochschuldidaktik, Design-based research, Autoethnographie, Feld- und Interventi-

24 Hier deutet sich die Option einer graduellen Unterscheidung zwischen Hochschuldidaktik und Wissenschaftsdidaktik an, sofern einer dieser beiden Aspekte stärker prämiert wird (vgl. zu Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik Reinmann & Rhein, 2022). Gleichwohl haben Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik eine erhebliche Schnittmenge, verhalten sich zueinander wie die Brennpunkte einer Ellipse und unterscheiden sich lediglich in Randbereichen, sofern etwa erstere auch stärker die institutionelle Realität der Hochschulen als Bildungssektor oder institutionelle Aspekte und Fragen nach Anschlussoptionen (employability, citizenship) integrieren kann, während sich letztere auch auf Vermittlungsaspekte im Rahmen öffentlicher Wissenschaft oder in schulbezogenen Kontexten beziehen lässt (vgl. dazu auch Benner, 2020).

onsforschung, Hochschuldidaktische Aktionsforschung, Hochschuldidaktik als öffentliche Sozialforschung.

Leitfragen sind hier: Was zeichnet diese Formate gerade im Hinblick auf den Gegenstand hochschulisches Lehren und Studieren aus? Welche deskriptiven, explanativen, hermeneutischen oder rekonstruktiven Zugänge sind möglich? Und: Vor welchen theoretischen Hintergründen generieren empirische Forschungen Wissen über hochschulisches Lehren, Lernen und Studieren?

3.3 Hochschuldidaktische Vermittlungsanforderungen

In didaktischen Praxisfeldern gibt es zudem bestimmte Vermittlungsoptionen und Vermittlungsanforderungen, die aus endogenen und exogenen Aufgaben resultieren:

- die schon erwähnte Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Beobachtungsperspektive und Akteurperspektive im Handlungsfeld; damit korrespondieren zwei verschiedene Theorie-Praxis-Relationen, nämlich eine disziplinäre und eine professionelle, sowie die Verkoppelung dieser beiden Theorie-Praxis-Relationen;
- die Vermittlung zwischen originärer Interaktion im konkreten Lehr-Lern-Geschehen und seinen Formgebungen als Institution einerseits und auf Dauer gestellten Rahmenbedingungen und Strukturen als Organisation und Verwaltung andererseits;
- die Vermittlung zwischen akademischen Lehr-Lern-Prozessen als hochschuldidaktisch gestaltetem Feld einerseits und relevanten Umwelten bzw. Teil- und Funktionssystemen andererseits – damit auch die Vermittlung zwischen autochthonen Anforderungen *im* Feld und allochthonen Imperativen *an* das Feld (Governance, Gouvernementalität).

Für die Hochschuldidaktik als einer handlungsfeldbezogenen Wissenschaft ist die Frage bedeutsam, wie sich der Bezug zwischen hochschuldidaktischer Forschung einerseits und hochschuldidaktischer Dienstleistung andererseits unter jeweils gegebenen Bedingungen entfaltet und wie diese beiden Bereiche als Zusammenhang zu sehen sind, den es auszugestalten gilt.

Zentrale Fragen sind hier: Auf welchen Wegen werden hochschuldidaktische Forschungsergebnisse in der Praxis umgesetzt? Wie können diese Wege gestaltet werden? Wie wirken in Kooperationsprozessen, in denen praktische Fragen zu Themen hochschuldidaktischer Forschung gemacht werden, die Akteure zusammen, und wie können dabei unterschiedliche Sichtweisen aufeinander bezogen und als Ressourcen erschlossen werden? Welche Infrastrukturen, Handlungsräume, Ausstattungen und Personalstrukturen braucht es für die Verschränkung hochschuldidaktischer Forschung und hochschuldidaktischer Dienstleistung?

3.4 Hochschuldidaktik als Teil gesellschaftlicher Gesamtpraxis

Der Komplex Hochschulisches Lehren und Lernen ist zwar historisch kontingent, aber auch Teil gesellschaftlicher Gesamtpraxis, in der er eine spezifische Sinnhaftigkeit entfaltet.

Insofern ist Hochschuldidaktik zum einen nicht frei von Wertfragen und einer Positionierung zu der Frage, welche Rolle Wissenschaft in (den) unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten spielt und welche Funktion und Aufgabe Hochschuldidaktik im Kontext von gesellschaftlicher Wissensordnung und Dynamiken des Wissens (Konstitution und Transformation von Wissen) einnehmen kann und soll.

Dies berührt Fragen nach dem qualitativen Gehalt von Hochschulbildung und ihren gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen – etwa im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse.

3.4.1 Historisch-genetische Perspektiven

Zum anderen sollte die Rekonstruktion einer wissenschaftlichen Hochschuldidaktik auch in historisch-genetischer Perspektive erfolgen, denn die Ausformung der gegenwärtigen Diskussionslage ist auch durch Entwicklungen geprägt, die z.T. weit in die Vorgeschichte und Anfänge der Hochschuldidaktik hineinreichen. Dabei ist eine doppelte Historizität zu veranschlagen – in der Thematisierung der historisch-genetischen Dimensionen der relevanten Gegenstände selbst mit ihren immanenten Zusammenhangsbeziehungen und externen Kontextbezügen, und im Ausweis der diachronen Perspektive auf die Thematisierungshorizonte und Diskurse.

In der historischen Perspektivierung lassen sich – ohne Anspruch auf absolute Trennschärfe – drei Ebenen unterschiedlicher historischer Geschwindigkeiten veranschlagen: Ereignisse, Konjunkturen und Prozesse von langer Dauer (longue durée).[25]

Ereignisse sind etwa die Gründung von hochschuldidaktischen Gesellschaften und hochschuldidaktischen Zentren, die Gründung von Gesamthochschulen und Reformuniversitäten oder der Bologna-Prozess und die Studienstrukturreformen mit ihren weit reichenden Veränderungen.[26]

Aus Sicht der (hochschuldidaktischen) Hochschul[bildungs]forschung sind letztere dann auch Anlass, die Effekte dieser Entwicklungen durch forschende Begleitung präziser zu beschreiben – zum Zwecke der Evaluation ihrer Wirkungen oder »um auf diese Weise auch die unbeabsichtigten Nebenfolgen bildungspolitischer Entscheidungen genauer zu analysieren« (Friebertshäuser, 2004, S. 248).

Zu Ereignissen zählen aber auch die Entwicklung und Implementierung neuer didaktischer Gestaltungsformen oder die Verhandlung diskursiver Topoi (Argumentationen, Thesen, Reden und Widerreden) in einschlägigen Publikationen und auf Tagungen.

Konjunkturen zeigen sich zum einen in der Abfolge hochschuldidaktischer und hochschulpolitischer Leitgedanken und Schlüsselthemen (etwa Prämierungen der Lehr- oder der Lernorientierung, Fokussierung auf Kompetenzorientierung u.a.m.),

25 Vgl. dazu Braudel, 1977. Explizit mit dieser Theoriefigur arbeiten in erziehungswissenschaftlichem Kontext Forneck & Wrana, 2005.

26 Vgl. weiter zu Ereignissen auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

in der wiederholten Rezeption oder in der zeitweiligen Dominanz bestimmter paradigmatischer Ansätze (z.B. empirische oder kritische Ansätze; reformpädagogische Argumentationen[27] u.a.m.) oder theoretische Transformationen (z.B. Fokussierung auf Biografieorientierung, Prominenz konstruktivistischer Lerntheorien u.a.m.).[28] Hier lassen sich die latenten Denkfiguren und die Sinnressourcen sowohl der Reformideen als auch der verschiedenen Stränge tradierter Vorstellungen von hochschulischem Lehren und Lernen rekonstruieren, und es kann nach den Möglichkeiten, Reichweiten, Widersprüchen und Paradoxien dieser konzeptuellen Horizonte gefragt werden.

Konjunkturen verweisen aber auch auf Veränderungsprozesse in der Hochschullandschaft (vgl. stellvertretend Teichler & Tippelt, 2005; Webler, 2009), etwa neue Steuerungsmodelle, Leistungsvergleiche, Verfahren der internen und externen Evaluation und Qualitätssicherung.[29] Zu Konjunkturen gehören insofern Governance-Praktiken (vgl. dazu Brüsemeister & Heinrich, 2011) und Formen der Gouvernementalität,[30] Tendenzen der Metrisierung und Vermessung (Mau, 2017) und die Etablierung von Evaluationsregimen (vgl. auch Krüger, 2022; Reinbacher, 2019).

Konjunkturen finden sich nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit realgeschichtlichen Kontexten, etwa Autoritätsverluste des wissenschaftlichen Wissens (Schäfer & Thompson, 2011, S. 23) oder Wandlungsprozesse der Wissenschaft von der Grundlagenforschung zu einer verstärkten Anwendungs- und Verwendungsorientierung (vgl. Carrier, 2006, S. 149ff.).

Prozesse langer Dauer (aus denen heraus sich Konjunkturen erklären lassen)[31] verweisen schließlich auf realgeschichtliche und politische, gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse, auf Mentalitäten, politische Kultur und Wertewandel, auf Veränderungen der Dominanz von Funktionssystemen und auf Transformationen gesellschaftlicher Praktiken; auf dominante Paradigmen, grundlegende Leitideen und Narrative und Veränderungen intellektueller Deutungsmuster.

Bedeutsam für den Stellenwert von wissenschaftlicher Bildung und von Hochschuldidaktik dürften u.a. sein:

- die dominante Logik globaler Ökonomisierung – in der Form einer Amalgamierung von Globalisierung und Ökonomisierung;[32]
- umfassende gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Zuge von Technisierung und Automatisierung, Mediatisierung und Digitalisierung; damit verbunden Entwicklungslinien eines Trans- und Posthumanismus;

27 Der proklamierte »shift from teaching to learning« (Barr & Tagg, 1995) und damit verbunden die Entwicklung neuer didaktischer Gestaltungsoptionen (beispielsweise eine Kritik der Vorlesung und das Konzept des flipped classrooms) sind dann diskursive Ereignisse im Rahmen dieser Konjunktur.

28 Vgl. weiter zu Konjunkturen auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

29 Friebertshäuser, 2004, S. 248; Vgl. auch Zgaga, Teichler, Schuetze & Wolter, 2015; kritisch zu diesen Entwicklungen im Hochschulsystem etwa Münch, 2009.

30 Vgl. kritisch zur Gouvernementalisierung der Universität etwa Liesner, 2008.

31 Vgl. dazu auch Forneck & Wrana, 2005, S. 7.

32 Für die Hochschuldidaktik sind diese allgemeinen Horizonte durchaus von Relevanz: vgl. etwa Lenzen, 2015.

- Fragen der Nachhaltigkeit im Anthropozän;[33]
- die postmoderne Freisetzung des Subjekts im Zuge sozio-kultureller Pluralisierung und seiner gleichzeitigen Gefährdung im Kampf um Anerkennung[34] von Differenz, Diversität und Alterität;
- Herausforderungen an Demokratie und Zivilgesellschaft;
- Anforderungen an Lebenslanges Lernen und seine Gestaltungsoptionen.

3.4.2 Selbstverständnis der Hochschulen und Leitsemantiken der Hochschulbildung

Zur Hochschuldidaktik als Wissenschaft gehört zuletzt auch die normativ zu beantwortende Frage, wie sich die Zielsetzungen eines hochschulischen Studiums begründet ausweisen lassen, und mit welchen Leitsemantiken Hochschulbildung erfasst werden soll.

In bildungspolitischen Adressierungen werden Ansprüche an die Hochschulen und an das akademische Studium formuliert, und die Hochschulen sehen sich mit (studiengangsbezogenen und allgemeinen) Lernmotiven der Studierenden sowie mit Anforderungen künftiger Arbeitgeber an die Qualifikations- und Kompetenzprofile der Absolvent:innen konfrontiert. Gleichwohl gibt es keinen normativ *eindeutig* bestimmbaren hochschulischen Bildungsauftrag, den Lehrende lediglich umsetzen und Studierende lediglich ratifizieren müssten, denn der Sinn und die Funktion eines Hochschulstudiums lassen sich auf unterschiedliche Weise auslegen.[35]

Zu erörtern ist also, welche Sinnressourcen sich als Idee[36] akademischer Bildung substantiell veranschlagen lassen. Eine grundlegende Analyse der Sinnhorizonte lernender Auseinandersetzung mit Wissenschaft muss formal-analytisch den Möglichkeitsraum erschließen, in dem konzeptionelle Ideen der Hochschulbildung typischerweise verortet werden können. Dieser muss die *Zwecke* wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung erfassen, wobei zu unterscheiden ist zwischen (1.) der Frage nach den Erkenntnisinteressen und (2.) den inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen wissenschaftlich orientierter Tätigkeit und den Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens.

Idealtypisch lassen sich mindestens folgende *Erkenntnisinteressen* rekonstruieren:[37]

---

33 Vgl. zum bildungstheoretischen Kontext etwa Wulf, 2020.

34 Vgl. zu dieser Formel Honneth, 1992.

35 Davon unbeschadet gibt es natürlich eine Reihe konkret formulierter Ideen und Konzepte zum Auftrag der Hochschule bzw. der Universität. Diese ergeben sich aber stets aufgrund vorausgehender Entscheidungen über bestimmte Auslegungsoptionen der Idee der Universität bzw. Hochschule und des akademischen Studiums. Vgl. zu einem Überblick Pasternack, Hechler & Henke, 2018. Umgekehrt kann der Sinn eines akademischen Studiums allerdings auch nicht *beliebig* ausgelegt werden.

36 Mit »Idee« ist hier kein programmatischer Entwurf gemeint, sondern eine auf einen spezifischen Sinn (i.e. spezifischen Verweisungszusammenhang) bezogene konsistente Konzeptualisierung eines Sachverhaltes.

37 Habermas (1968) unterscheidet bekanntermaßen zwischen einem technischen, praktischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Krüger (1987, S. 120ff.) betrachtet als Erkenntnisinteressen: Orientierung in der Welt; instrumentelle Effizienz; Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung des Menschen.

- Befriedigung theoretischer Neugierde – als Erzeugung von propositionalem, zumeist allgemeinem und abstraktem Wissen in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten;
- Befriedigung poietischer Interessen – als Erzeugung von operativem Wissen im Hinblick auf die sachkundige Produktion von Artefakten oder auf ein sachkundiges instrumentelles Verrichten;
- Befriedigung praktischer Interessen – als Erzeugung von Antwortvorschlägen auf die Frage nach den Formen und Ermöglichungsbedingungen lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Im Hinblick auf inner- und außerwissenschaftliche *Anschlussoptionen* wissenschaftlicher Tätigkeit und *Transformationsoptionen* wissenschaftlichen Wissens lässt sich typologisch mindestens unterscheiden zwischen

- Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferentiell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens, unbeschadet der Möglichkeit einer späteren Verwendung der Erkenntnisse für andere Zwecke;
- wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erzielt, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt, mit fließenden Übergängen zu außerhochschulischer Forschung und Entwicklung;
- Transdisziplinarität – als Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen; im Unterschied zur Expertise verbleibt das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei den wissenschaftlichen Experten, sondern wird geteilt, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen;
- akademische Professionalität – als die kompetente Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern in Wirtschaft, Technik, Recht, Bildung, Gesundheitswesen, Kultur, Medien usw., wobei wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Methoden verwendet werden, ohne dass der Vollzug dieser Verwendungen aber den Anspruch erhebt, Wissenschaft zu sein. Diese Tätigkeitsfelder sind üblicherweise durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet; die Tätigkeiten verlangen daher Selbständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und Problemlösung.

Abschließend bleibt auf die Frage hinzuweisen, mit welchem Vokabular die lernend-studierende Auseinandersetzung mit Wissenschaft im Rahmen des Studiums erfasst werden kann bzw. konzeptualisiert werden soll. Die Erfassung des Sachverhaltes Lernen erfährt durch die Begriffe Qualifikation, Kompetenzentwicklung oder Bildung jeweils eine spezifische Perspektivierung und Fokussierung.

Der Begriff der *Qualifikation* prämiert die Befähigung für ein konkret definiertes Handlungsfeld mit situativ spezifizierten Anforderungen, auf die das Subjekt vorbereitet wird. Eine Pointe akademischer Ausbildung könnte gleichwohl darin bestehen,

dass die Studierenden durch ein wissenschaftliches Studium für die verantwortliche Bearbeitung komplexer Problemstellungen substantiell *disponiert*, aber (noch) nicht für konkrete Berufs- und Arbeitsfelder *qualifiziert* werden.[38]

Mit dem *Kompetenzbegriff* wird die Disposition des Subjekts prämiert, »die es ihm erfolgreich möglich mach[t], situations- und kontextadäquat eine bestimmte Tätigkeit unter Einbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten erfolgreich auszuführen« (Wildfeuer, 2011, S. 1796) – und zwar auch dann, wenn diese Situation neu ist und vorher nicht spezifisch bestimmbare Anforderungen stellt. Eine kompetenzorientierte Deutung des Studiums fokussiert somit auf die Fähigkeit, Anforderungen in – auch neuen, vorher nicht spezifisch bestimmbaren – Handlungsfeldern adäquat zu bewältigen.

Bildung referiert auf das Ergebnis subjektiv bedeutsamer Lernprozesse, die im Zuge einer handelnden und reflektierenden Auseinandersetzung mit ding-, sozial- und ideenweltlichen Gegenständen und Sachverhalten ein elaborierteres Selbst-, Welt- und Fremdverstehen induzieren. Diese subjektive Bedeutsamkeit der Lernprozesse kann sich intrasubjektiv (Bildung als expansives Lernen), intersubjektiv (Bildung als Anschluss an kulturelle Objektivationen und an das kulturelle Gedächtnis) oder transsubjektiv (Bildung als Artikulation von Anerkennungssensitivität[39]) ausdrücken. Der Bildungsbegriff prämiert zwar die Person der Lernenden und ihre Fähigkeit zur selbstreflexiven, verstehenden und verantwortlich interessengeleiteten Bezugnahme auf ihre existentielle Verwobenheit in diejenigen Sachverhalte, die von jeweils individueller

38 Vgl. zu einer anderen Dechiffrierung des hochschulischen Bildungsauftrages Pasternack (2001, S. 268): »Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion.«

39 Vgl. zur Anerkennungssensitivität Honneth (2005), der den Begriff (bzw. das sozialphilosophisch diagnostizierbare Phänomen) der »Verdinglichung« mithilfe des Konzeptes der »Anerkennung« reformuliert. Unter Anerkennung versteht Honneth (2005, S. 41f.) eine spezifische »ursprüngliche Form der Weltbezogenheit (…); damit soll (.) vorläufig nur der Umstand hervorgehoben werden, dass wir uns in unserem Handeln vorgängig nicht in der affektiv neutralisierten Haltung des Erkennens auf die Welt beziehen, sondern in der existentiell durchfärbten, befürwortenden Einstellung des Bekümmerns: Wir räumen den Gegebenheiten der uns umgebenden Welt zunächst stets einen Eigenwert ein, der uns um unser Verhältnis mit ihnen besorgt sein lässt. (…) Eine anerkennende Haltung ist mithin Ausdruck der Würdigung der qualitativen Bedeutung, die andere Personen oder Dinge für unseren Daseinsvollzug besitzen.« Honneth (2005, S. 67f.) identifiziert »zwei Pole« in den Modi der Beziehung (a.) zwischen den Einzelnen und ihrer Sozialwelt (also ihren Verhältnissen zu anderen), (b.) zwischen den Einzelnen und ihrer physischen Umwelt und (c.) der Einzelnen zu sich selbst: »Den anerkennungssensitiven Formen des Erkennens auf der einen Seite stehen solche Formen des Erkennens auf der anderen Seite gegenüber, in denen das Gespür für ihre Herkunft aus der vorgängigen Anerkennung verlorengegangen ist. (…) Eine solche Form der ›Anerkennungsvergessenheit‹ können wir (…) ›Verdinglichung‹ nennen; gemeint ist damit mithin der Prozess, durch den in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewusstsein verloren geht, in welchem Maß sich beides ihrer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt.« Honneths Auffassung weiterdenkend ließe sich unter Bildung genau diejenige (lernende) Aneignung von Welt verstehen, die sich anerkennungssensitiv und gerade nicht anerkennungsvergessen vollzieht.

oder kollektiver Bedeutsamkeit sind. Dabei kann Bildung aber auch die Aufklärung und Kritik historisch-politisch-ökonomischer und sozial-kultureller Bedingtheiten individueller und kollektiver Praxis bedeuten und damit gerade zu vermeiden suchen, die subjektive und kollektive Bedeutsamkeit der Bildungsgegenstände psycho-sozial oder lebensweltlich zu verkürzen. Als konzeptuelle Idee akademischer Bildung lässt sich ansetzen, dass die epistemische Dimension von Wissenschaft in genau dieser Hinsicht einen spezifischen Sinn und damit einen spezifischen Bildungswert entfalten kann (»Bildung im Medium der Wissenschaft«[40]).

Der Begriff der *Enkulturation* schließlich prämiert die Ergebnisse derjenigen sozialen Praxis, in der sich die Subjekte Sachverhalte in einem Interaktionskontext zu Eigen machen, die einem hiermit verschränkten sozial-kulturellen Kontext entstammen und in dem sie eine spezifische Bedeutung besitzen. Dabei lässt sich Kultur als Quadrupel aus Hintergrundannahmen, Praktiken, Tradierungsformen und Regulationsmechanismen auffassen, das auf verstehbare Sinnhorizonte verweist (vgl. Detel, 2007, S. 96ff.). Eine kulturtheoretische Deutung des Studiums fokussiert auf eine Rekonstruktion wissenschaftlicher Disziplinen als Wissenskulturen und Forschungsgemeinschaften. Studieren bedeutet in kulturtheoretischer Lesart die reflektierte, auf sinnbezogenen Verstehens- und Aneignungsprozessen basierende Enkulturation in die spezifische Praxis des wissenschaftlichen Handelns, die es in ihren Intentionen und in ihrem Bedeutungsgehalt zu erschließen gilt.

Literatur

Asdonk, J., Kroeger, H., Strobl, G., Tillmann, K.-J. & Wildt, J. (Hg.). (2002). *Bildung im Medium der Wissenschaft*. Weinheim: DSV.

Balsiger, P.W. (2005). *Transdisziplinarität*. München: Fink.

Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *27*(6), 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672

Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Budrich.

Braudel, F.: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée. In M. Bloch, F. Braudel, L. Febvre et al.: *Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.

Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (Hg.). (2011). *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule.* Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Carrier, M. (2006). *Wissenschaftstheorie*. Hamburg: Junius.

Detel, W. (2007). *Philosophie des Sozialen*. Stuttgart: Reclam.

40 Vgl. zu dieser Formel auch Asdonk, Kroeger, Strobl, Tillmann & Wildt, 2002. Vgl. ferner Honnefelder & Rager, 2011.

Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Friebertshäuser, B. (2004). Hochschulforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 244–249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, M. (2011). Institutionen und Organisationen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 93–101). Stuttgart: Kohlhammer.

Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. In J. Habermas (Hg.), *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146–168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Harland, T. & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education Teaching.* New York: Routledge.

Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163–182). Wiesbaden: VS-Verlag.

Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. (5. vollst. überarb. u. erw. A.). Stuttgart: Kröner Verlag.

Honnefelder, L. & Rager, G. (Hg.). (2011). *Bildung durch Wissenschaft?* Freiburg, München: Alber.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honneth, A. (2005). *Verdinglichung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jungert, M. (2010). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1–12). Darmstadt: WBG.

Krüger, A.K. (2022). *Soziologie des Wertens und Bewertens*. Bielefeld: transcript.

Krüger, L. (1987). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In J. Kocka (Hg.), *Interdisziplinarität* (S. 106–125). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.

Lenzen, D.: *Eine Hochschule der Welt. Plädoyer für ein Welthochschulsystem*. Wiesbaden: Springer VS 2015.

Liesner, A. (2008). Freiheit und Regierungskunst. Anmerkungen zur Gouvernementalisierung der Universität. *Forschung und Lehre 5*(3), 148–150.

Lorenzen, P. (1974). *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.

Mecheril, P. & Klingler, B.: Universität als transgressive Lebensform. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (S. 83–116). Bielefeld: transcript 2010.

Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre.* Wiesbaden: Springer VS.

Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.

Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis 14*(2), 18- 23.

Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pasternack, P. (2001). Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(2), 263–281.

Pasternack, P. (2006). Was ist Hochschulforschung? *Hochschulwesen* 54(3), 105–112.

Pasternack, P., Hechler, D. & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte.* Bielefeld: UVW.

Preiß, J. & Lübcke, E. (2020). Forschendes Lernen – didaktische Antwort auf politische Forderungen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15(2), 37–67.

Reinbacher, P. (2019). *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik 1. Einführung*. Bielefeld: transcript.

Rhein, R. (2016). Kritik der Hochschuldidaktik: Zum Verhältnis von epistemischer Bezugnahme auf Forschungsgegenstände und pädagogischer Bezugnahme auf Wissenschaft. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 61–80). Hohengehren: Schneider.

Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen – eine Skizze. In T. Jehnert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 23–40). Wiesbaden: Springer VS.

Rhein, R. (2022). Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 21–42). Bielefeld: transcript.

Schäfer, A. & Thompson, C. (Hg.). (2011). *Wissen*. Paderborn: Schöningh.

Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011). Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 20(2), 7–24.

Schrader, J. & Hartz, S. (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Teichler, U. & Tippelt, R. (Hg.). (2005). *Hochschullandschaft im Wandel*. (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Webler, W.-D. (Hg.). (2009). *Universitäten am Scheideweg?! – Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung*. Bielefeld: UVW.

Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2), 159–171.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.

Wildfeuer, A.G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. Wildfeuer (Hg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 1774–1804). Freiburg: Alber.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke A.1.1). Stuttgart: Raabe.

Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87–104). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 93–116). Bielefeld: Bertelsmann.

Wulf, C. (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Zgaga, P., Teichler, U., Schuetze, H.G. & Wolter, A. (Eds.). (2015). *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward.* Frankfurt a.M.: Lang.

Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft

Johannes Wildt

Zusammenfassung: *Hochschuldidaktik entstand in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre als Wissenschaft zur Reform der in Hochschulen institutionalisierten Hochschulbildung. Mittlerweile befindet sie sich mit ihrer Beteiligung an sozial-ökologischen, politischen und kulturellen Transformationen auf einem transformative turn. Der Beitrag zeichnet den Weg der Hochschuldidaktik zu einer Transformationswissenschaft nach, der bereits in ihrer Gründerzeit mit ihrem interdisziplinären Zuschnitt angelegt war, zu einer transdisziplinären Didaktik einer Hochschulbildung im Kontext von beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Dabei werden die neuen didaktischen Anforderungen und Probleme und bislang gesammelte Erfahrungen, die aus den dort praktizierten Modi der Wissenschaftsproduktion für die Untersuchung, Gestaltung und Reflexion wissenschaftlichen Lehrens und Studierens entstehen, diskutiert und Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Hochschuldidaktik skizziert.*

Schlagworte: *transformatives Lernen, inter- und transdisziplinäre Didaktik, Modi der Wissenschaftsproduktion, Veranstaltungsformate, partizipatorisches Forschen und Lernen*

1 Einleitung: Hochschulbildung im Kontext von Transformationsprozessen

Als der Begriff der Hochschuldidaktik Mitte der 1960er Jahre auf der Agenda der Hochschulbildung erschien und einige Jahre später an westdeutschen Hochschulen zum Leitbegriff der Institutionalisierung einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen mit praktischem Anspruch wurde, war von Transformation der Hochschulbildung keine Rede. Am Horizont der Zeitgeschichte erschien allenfalls das Wetterleuchten einer »Great Transformation« (Polanyi, 1944/dt. 1973). Die Rede von der Transformation lenkte den Blick erst wesentlich später auf politische Transformationen (zuerst Merritt, 1980), nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion insbesondere auf die Transformation postsowjetischer Staaten in kapitalistische Demokratien (zusammenfassend etwa Merkel, 2007), aber auch auf asiatische und südamerikanische Länder und schließlich weltweit auf die Notwendigkeit sozial-ökologischer Transformation (Reißig, 2009; Brie & Candeias, 2012). Letztere wurden bald mit transformativem Lernen zusammengedacht – hierzulande etwa vom Wissenschaftlichen Beirat für die Globale Umwelt WBGU,

2011). In den letzten Jahren ist ein regelrechter Boom in der öffentlichen Debatte zu beobachten (gesellschaftspolitisch vgl. Schneidewind, 2018; methodologisch Defila & Di Giulio, 2018, 2019; politik- und sozialwissenschaftlich z.B. Kollmorgen, Merkel & Wagner, 2020). Die Breite der öffentlichen Diskussion, die unter dem Leitbegriff der Transformation in der Gesellschaft über eine Vielzahl von Akteursgruppen aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften und Unternehmen, Verbänden, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Kirchen geführt wird, bedeutet für die Hochschulen große Chancen und Herausforderungen. Die großen Transformationen, die auf der Agenda stehen, lassen sich nur mit wissenschaftlicher Expertise bewältigen. Gefragt ist nicht nur Wissenschaft und Forschung, sondern auch die Hochschulbildung. Heute mäandriert Transformation als Buzzword durch die Rhetorik von Parteien, Wirtschaftsverbänden, Unternehmen, Gewerkschaften, Kirchen, zivilgesellschaftlichen Gruppierungen und Protestbewegungen unterschiedlichster Couleur. Diese Entwicklung birgt die Gefahr, dass der Transformationsbegriff seine begriffliche Schärfe in einer wissenschaftlichen Sicht auf gesellschaftlichen Wandel einbüßt.

Um aber dieses Potential für einen Impuls zur Entwicklung der Hochschuldidaktik als Wissenschaft herauszuarbeiten, sollen die Linien des Diskurses über Transformation der Hochschulbildung mit Blick auf ihre gesellschaftlichen Bezüge nachgezeichnet und Wege eines *transformative turn* (Wildt, 2022c) in der Hochschuldidaktik aufgezeigt werden.

2 Der hochschuldidaktische Diskurs auf dem Weg zum transformativen Lernen

Die Tragweite des *transformative turn* in der Hochschuldidaktik wird im Blick auf die hochschuldidaktische Gründerzeit um die Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland erkennbar (vgl. im Folgenden auch Wildt, 2012a, 2021a).

2.1 Zur interdisziplinären Institutionalisierung einer Wissenschaft von der Hochschuldidaktik

In der Entwicklung von Hochschuldidaktik zeigte sich schon damals ein Zwiespalt, der den hochschuldidaktischen Diskurs bis heute durchzieht. Auf der einen Seite erfolgte eine enge methodische Ausrichtung auf die Untersuchung und Gestaltung von Lehren und Lernen, die auf Effizienz- bzw. Effektivitätssteigerungen zielte. Eine solche Auffassung von Hochschuldidaktik fand sich in der Hochschullehrerschaft, die im Hochschulverband organisiert war (Thieme, 1967; beispielhaft: Zielinski, 1967). Auf der anderen Seite wurde der Diskursraum breiter aufgespannt. Er erstreckte sich über methodische und empirische Aspekte hinaus auch auf Ziele und Inhalte sowie ihre Einbettung in die organisationalen und institutionellen Bedingungskonstellationen, aber auch auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge. Dafür standen insbesondere eine politisch organisierte Studierendenschaft (vgl. Sozialistischer Deutscher Studentenverband, 1961; Spindler, 1968), Angehörige des akademischen Mittelbaus (BAK, 1968)

und einzelne, vor unterschiedlichem gesellschaftspolitischen Hintergrund engagierte Hochschullehrer wie Habermas (1963), Schelsky (1963) oder Dahrendorf (1965).

Während sich ein enger Begriff der Hochschuldidaktik noch in das disziplinär ausdifferenzierte Institutionsgefüge der damaligen Universitäten (vgl. Stichweh, 1984; Nida-Rümelin, 2014), z.B. in die Psychologie oder die Erziehungswissenschaft einordnete, sprengte der multi- bzw. interdisziplinäre Zuschnitt eines erweiterten hochschuldidaktischen Diskurses diesen fachlichen Rahmen. Die Frage, ob man »Hochschuldidaktik institutionalisieren« könne (Huber, 1969), wurde um die Wende zu den 1970er Jahren in diesem Sinne neben wenigen Einrichtungen in Fachbereichen bzw. Fakultäten meist mit der Gründung zentraler interdisziplinärer Institute (eine Übersicht bei Holtkamp, 1980) beantwortet, die zugleich Forschungs- und Dienstleistungsaufgaben wahrnehmen sollten.

Mit dieser Form der Institutionalisierung zeichnete sich also schon damals eine Ablösung der Hochschuldidaktik vom »disziplinären Ordnungsgefüge« (Schmohl, in diesem Band) der Wissenschaftsorganisation in Hochschulen ab, die heute unter der Bezeichnung einer »transdisziplinären Didaktik« (Schmohl & Philipp, 2022) firmiert. Allerdings vollzog sich diese Entwicklung zunächst im Rahmen des innerhochschulischen Institutionsgefüges und richtete sich auf die Reform von dort organisiertem Lehren und Studieren. Der Schritt von einer *Reform* als Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit der Hochschulbildung innerhalb der bestehenden Strukturen der Hochschulen angesichts veränderter gesellschaftlicher Anforderungen zu deren *Transformation* durch die grundlegenden Veränderungen dieser Strukturen (vgl. Kollmorgen, Merkel & Wagner, 2020, S. 17) war von dieser Ausgangslage aus noch ein weiter Weg.

2.2 Hochschuldidaktik als »Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen«

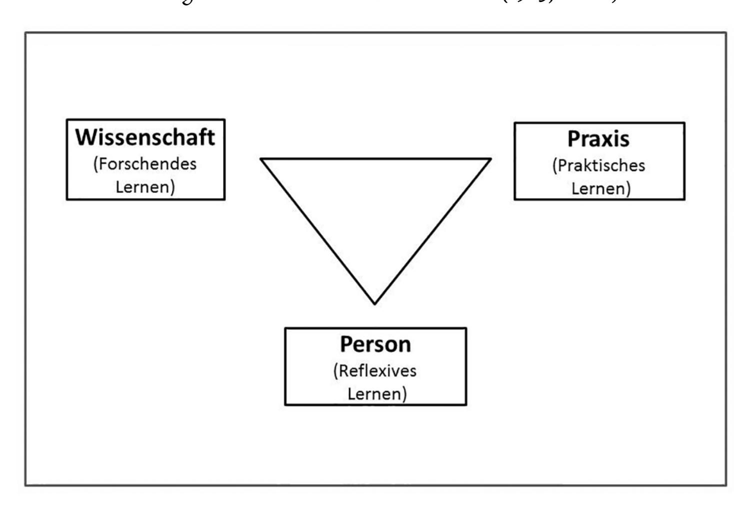
Welche Strecke auf diesem Weg zurückgelegt werden musste, lässt sich an dem Entwurf der »Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung« zeigen, mit dem Huber (1983) den Ertrag aus der hochschuldidaktischen Gründerzeit zusammenfasst. Im Zentrum des von ihm herausgegebenen Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft zu »Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule«, die den breiten Fundus der hochschuldidaktischen Frühphase eindrucksvoll ausbreitet, bot diese Theorie als Capstone eine Systematik der frühen Phase der Entwicklung der Hochschuldidaktik, in der Potentiale, aber auch Grenzen des damaligen hochschuldidaktischen Diskurses sichtbar werden.

Hubers Ausgangspunkt einer Theorie der Hochschuldidaktik basierte auf einem bildungstheoretischen Fundament, das den Grundgedanken der neuhumanistischen Universitätsreform einer »Bildung durch Wissenschaft« unter den Bedingungen der Modernisierungsanforderungen der 1960er und 1970er Jahre in Westdeutschland reformulierte (vgl. Nieke, in diesem Band). Wissenschaft, so wie sie in den Hochschulen institutionalisiert war, schuf demnach den Handlungsrahmen für eine Bildung, in der die Studierenden im wissenschaftlichen Studium ihr Weltverhältnis ausformen konnten. Paradigmatisch dafür stand das Konzept des Forschenden Lernens, wie es im hochschuldidaktischen Ausschuss der BAK (1970) ausgearbeitet wurde. Studium und Lehre hatten demnach nicht nur die Vermittlung bzw. Aneignung der propositionalen Wissensbestände

oder den Nachvollzug ihrer methodischen Generierung zum Gegenstand; Forschendes Lernen bildete demgegenüber gewissermaßen die »Hochform eines (theoretischen und methodischen) Lernens im Format der Forschung« (Wildt, 2011), in dem die Studierenden an Forschungsprozessen teilhaben konnten. Forschendes Lernen sollte insofern sowohl eine Einführung in die kognitive Struktur als auch eine Enkulturation in die Praxis der Wissenschaft ermöglichen.

Indem »Bildung im Medium von Wissenschaft« zu einer Formung des Weltverhältnisses führt, das auf dem theoretischen und methodischen Erkenntnispotential der studierten Wissenschaften beruht, blieb Huber allerdings in Rahmen herkömmlicher bildungstheoretischer Argumentation. Mit dem doppelten Bezug der hochschuldidaktischen Theorie auf Bildung *und Ausbildung* setzte er jedoch einen bemerkenswert neuen Akzent. Das in der Bildung durch Wissenschaft implizierte Weltverständnis wurde nun in ein Dreieck gefasst, das in Ergänzung zur zweistelligen Relation zwischen Person und Welt durch Wissenschaft mit Praxis als dritten Bezugspunkt aufgespannt wird (Huber, 1983, S. 127).

Abb. 1: Das bildungstheoretische Dreieck sensu Huber (1983, S. 128)



2.3 Annäherungen und Grenzen im bildungstheoretischen Diskurs der Hochschuldidaktik auf dem Weg zum transformativen Lernen

Ausgehend von den Eckpunkten dieser Denkfigur lassen sich Argumentationsstränge aufzeigen, die in die Richtung transformativen Lernens weisen, ohne jedoch bereits in den *transformative turn* der Hochschuldidaktik zu münden.

(1) Subjekttransformation

Ein erster bildungstheoretischer Ausgangspunkt zum transformativen Lernen liegt in der Auffassung der Studierenden als Subjekte des Bildungsprozesses. Auf Grundlage ei-

ner bescheinigten Hochschulreife (matura) immatrikuliert, bieten ihnen die Hochschulen Lerngelegenheiten, in denen sie als unterstellt mündige Hochschulangehörige studieren, d.h. – im lateinischen Wortsinn – sich in einer Selbsterziehung aus eigenem Eifer einer Sache hingeben. In der hochschuldidaktischen Rezeption der Bildungstheorie erfolgt in dem Prozess einer »Bildung und Ausbildung« die subjektive Anverwandlung der Welt. Der Veränderungsprozess der Subjekte, der sich in diesem Prozess vollzieht, öffnet auf diese Weise den Weg zur Entwicklung einer *Selbsttransformation* als einer Neukonstitution der subjektiven Weltverhältnisse. Wie dies in der Hochschulbildung geschieht, dazu bedarf es aber der Betrachtung der Bezüge, in denen sich die Studierenden im bildungstheoretischen Dreieck befinden. Im Sinne der Selbsttransformation ist es dabei entscheidend, wie die Hochschulbildung Studium als Selbsterziehung unterstützt. Im Hinblick auf diese Fragestellung sind die schon in der Gründerzeit der Hochschuldidaktik aufflammenden Kontroversen über didaktische Strategien zur Förderung der Selbstorganisation in einer studierendenzentrierten Hochschullehre einzuordnen (vgl. dazu Schulmeister, 1983; Wildt, 1984).

(2) Wissenstransformation

Der bildungstheoretische Rekurs der Hochschuldidaktik basiert insoweit also auf dem Anschluss an die neuhumanistische Idee einer »Bildung durch Wissenschaft«. Aus diesem Rekurs, der auf Humboldts Schnitt zwischen Schule und Universität im litauischen Schulplan (Humboldt, 1982) zurückgeht, ergibt sich die Differenz des hochschuldidaktischen Diskurses gegenüber den Didaktiken anderer Stufen bzw. Bereiche des Bildungswesens (vgl. Tremp, in diesem Band). Erst die Institutionalisierung der Wissenschaft in den Universitäten der neuhumanistischen Hochschulreform legte die Grundlage für eine darauf basierende Subjekttransformation. Am Beginn des hochschuldidaktischen Diskurses stand deshalb auch die Kontroverse darüber, ob die Rolle der Studierenden vorwiegend in der Rezeption des theoretischen und methodischen Wissens anzulegen sei oder die Teilhabe am Wissenschaftsprozess ermöglichen solle. Eine im Sinne Hubers bildungstheoretisch inspirierte Hochschuldidaktik bewegte sich in dieser Kontroverse in von Humboldt vorgezeichneten Bahnen. Demnach hat Hochschulbildung stets mit »nicht ganz aufgelösten Problemen« zu tun, in denen – wenngleich in »unterschiedlichen Rollen« – Lehrende und Lernende »immer im Forschen« blieben (Humboldt, 1990, S. 274). Das Gutachten der Bundesassistentenkonferenz zum Forschenden Lernen und Wissenschaftlichen Prüfen (BAK, 1970), das diesen Gedanken für die Studienreform an der Schwelle zu ihrer Institutionalisierung ausbuchstabierte, kann insofern als zentrales Gründungsdokument der Hochschuldidaktik angesehen werden (vgl. Wildt, 2012a)

(3) Praxistransformation

Allerdings verblieb dieser hochschuldidaktische Entwurf in den herkömmlichen Bahnen einer bildungstheoretischen Argumentation, deren *Rede* (Tenorth, 2020) sich auf die Subjektivierung des Weltverhältnisses der sich bildenden Personen erstreckt und deren Wirklichkeitsbezug sich im Falle der Hochschulbildung durch die Gegenständlichkeit der studierten Wissenschaft(en) ausformt. Überraschend wird dagegen *Ausbildung* im bildungstheoretischen Dreieck als gleichgewichtiger Bezug zur Bildung in einer

Theorie der Hochschuldidaktik aufgerufen und mit einem Verständnis von Praxis konnotiert, das durch Beruf bzw. Gesellschaft ausgelegt wird. Angesichts einer drohenden »Deutschen(n)Bildungskatastrophe« (Picht, 1964) spiegelt sich darin der Modernisierungsdruck auf die Hochschulen, die sich nach einer Periode ihrer Restauration in der Nachkriegszeit seit Ende der 1950er Jahre mit der Aufgabe konfrontiert sahen, sich auf Grund der erhöhten Nachfrage nach Hochschulbildung in der Bevölkerung und in der Wirtschaft nach wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften in eine Massenorganisation umzuwandeln. Damit traten der Hochschulbildung jedoch berufliche und gesellschaftliche Erwartungen entgegen, denen der damalige Zuschnitt des hochschulischen Bildungsangebots weder strukturell und quantitativ noch qualitativ gewachsen schien. Daraus ergaben sich Probleme einer Hochschuldidaktik des Praxisbezuges, die zugleich Triebkräfte, aber auch Hemmnisse für einen transformative turn der Hochschuldidaktik freisetzten (ausführlicher vgl. Wildt, 2023).

An dieser Stelle schieden sich jedoch die Geister. Auf der einen Seite wurden aus bildungsökonomischer Perspektive (Edding, 1963; Riese & Kempf, 1967) quantitativ und qualitativ Qualifikationsanforderungen formuliert, die durch empirische Untersuchungen der Berufswelt ermittelt und im Rahmen einer Curriculumreform eingelöst werden sollten (Robinsohn, 1967). Eine solche praxisorientierte Studienreform erschien im Hinblick auf eine »Bildung durch Wissenschaft« allenfalls noch vertretbar, solange die Anforderungen in einem wissenschaftlichen Studienprogramm von den Hochschulen in eigener Verantwortung umgesetzt werden konnten. Gegen ein solches deduktionistisches Programm richteten sich schon früh Hochschulreformen, die die Eigenkompetenz der Hochschulen in der Studienreform betonten, gerade um den beruflichen und gesellschaftlichen Aufgaben gerecht werden zu können. Dabei lassen sich unterschiedliche wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Argumentationslinien unterscheiden. Deren Spektrum markiert auf der einen Seite Schelsky (1963), der aus einer institutionssoziologischen Warte die Hochschulautonomie in »Einsamkeit und Freiheit«, wie sie die neuhumanistische Hochschulreform anstrebte, als Bedingung dafür ansah, Innovationen in Beruf und Gesellschaft durch Wissenschaft zu gewährleisten. Auf der anderen Seit steht der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS, 1961), der aus der Sicht der kritischen Theorie die Aufgabe der Hochschule in der Demokratie mit einem kritischen Praxisbezug unterlegte.

In allen diesen Studienreformen wird der Rahmen einer »Bildung durch Wissenschaft« aber nicht überschritten. Im Mainstream der Reform geschah das bestenfalls in Praktika oder betrieblichen Erkundungen. Eine Ausnahme bildet bestenfalls das Projektstudium, in dem die Grenzen der in den Hochschulen institutionalisierten Hochschulbildung überschritten wurden, indem praktisches Handeln in beruflichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten mit wissenschaftlichem Lernen kurzgeschlossen wird. Zweifellos hat das Projektstudium Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre eine erste Blütezeit erlebt. Allerdings sind auch früh praktische Probleme sichtbar geworden. Dass Huber aus seiner bildungstheoretischen Position heraus aus diesen Problemen aber auf das Scheitern der damit verbundenen Reformen schließt (Huber, 1983), erscheint nicht nur aus damaliger Sicht (vgl. Wildt, 1983a) voreilig. Ein heutiger Blick auf die Entwicklung der Studienreform seit der hochschuldidaktischen Gründerzeit zeigt vielmehr zwar

wechselnde Konjunkturen, die aber schließlich in Weiterentwicklungen dieses Konzepts mündeten und eine Brücke zum transformativen Lernen bildeten (vgl. Wildt, 2021a/b).

2.4 Schritte zum transformativen Lernen im hochschuldidaktischen Diskurs

Auf dem Weg zu einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft lassen sich Argumentationsstränge hervorheben, die zwar an die bildungstheoretischen Konzeptionen der hochschuldidaktischen Gründerzeit anschließen, jedoch bereits explizit den Bezug zum transformativen Lernen herstellen. Der erste Schritt wurde am Beginn der 1990er Jahre von der US-amerikanischen Erwachsenenbildung auf dem Wege einer Subjekttransformation getan. *Transformative Learning* stand hier im Kontext einschneidender Veränderungen von Modalitäten der Weltsicht durch Erfahrung. Der zweite Schritt erfolgte ca. 10 Jahre später mit einer erweiterten Auslegung von *employability* als Zielsetzung des Bologna-Prozesses mittels *transfomative competences*, um zur Teilhabe an beruflichem bzw. gesellschaftlichem Wandel zu befähigen. Nach einem weiteren Jahrzehnt wurde transformatives Lernen bzw. transformative Bildung (*transformative learning* bzw. *education*) schließlich zu einem Leitbegriff einer transdisziplinären Didaktik, um Hochschulbildung mit der Beteiligung an Transformationsprozessen zu verbinden.

(1) Transfomative Learning in der Erwachsenenbildung
Schrittmacher für den ersten Abschnitt auf diesem Weg war Mezirow (1990), der unter transformative learning ein Erlernen von Bedeutungsschemata (meaning schemes bzw. point of views) als Muster der Interpretation von Erfahrungen und diese wiederum formende Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives bzw. habits of mind) verstand. Mezirow leitete damit einen Perspektivenwechsel in der Erwachsenenbildung ein, die bis dahin gemeinhin davon ausging, dass Lernen von Erwachsenen in Bahnen verlief, die in früheren Lebensphasen vorgezeichnet wurden. Mit transformativem Lernen wurde auf diese Weise der Weg für eine veränderte Sicht auf ein lebensbegleitendes Lernen frei, das den sich wandelnden Erwartungen an Berufsbiographien und Lebensführung Rechnung trug und auch für die Hochschulbildung folgenreich war. Die anfängliche Konzentration auf kognitiv-behaviorale Dimensionen des Lernens wurde später um emotionale und soziale Bedingungskonstellationen erweitert bzw. ergänzt.

Mittlerweile wird die Transformationsperspektive auch hierzulande mit biographischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung verbunden (Dörner, Iller, Schüßler, von Felden & Lerch, 2020). Zudem findet ein internationaler Austausch über Bezüge zwischen »transformative learning« und Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum statt (Laros, Fuhr & Taylor, 2017). Für eine Hochschulbildung, die sich als Bildung im Erwachsenenalter begreift, ergeben sich daraus Anschlussmöglichkeiten zwischen »Bildung durch Wissenschaft« und transformativem Lernen. Koller (2018) betrachtet z.B. eine Transformation von Bedeutungsschemata und Bedeutungsperspektiven, mit der Bildung als Subjektivierung des Weltverhältnisses konstituiert wird, als Bildung erster Ordnung, auf die eine Bildung zweiter Ordnung aufbaut, in der die Konstitution dieses Weltverhältnisses überhaupt erst der Reflexion zugänglich wird.

(2) Transformative Competences im Bologna Prozess

Der Transformationsgedanke gelangte zehn Jahre später durch die Verknüpfung mit dem Leitgedanken der Kompetenzorientierung von da aus im Zuge des Bologna Prozesses in den Kernbestand der Hochschulbildungsreform. Ablesbar ist dies z.B. an dem Projekt der European University Association zum »Tuning Educational Structures in Europe« (Wagenaar & Gonzáles Ferreras, 2008). In einem internationalen Vergleich von 100 Mitgliedshochschulen der EUA wurde an ausgewählten Studiengängen gezeigt, wie durch die Ausrichtung auf *transformative competences* der berufliche Bezug und auf *citizenship* der darüber hinausreichende gesellschaftliche Bezug als Lernziel in die Studiengangsentwicklung integriert werden kann. Der Bezug zum transformativen Lernen in der Hochschulbildung ergibt sich im Tuning-Projekt aus der Ausdifferenzierung der Referenzpunkte für Kompetenzen als *learning outcomes* in den Zyklen des gestuften Studiengangssystems, die mittlerweile europaweit in den Standards für die Akkreditierung von Studiengängen verankert sind (Barz, 2021). Hochschuldidaktisch greifen hier insbesondere Möglichkeiten aktiver und kooperativer Formate des Lehrens und Lernens (Wildt, 2007). Entwicklungsaufgaben dieser Art stehen heute international auf der Agenda, z.B. der US-amerikanischen Lumina Foundation (Jankowki, 2022) und der Arbeit an Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (Wagenaar, 2022).

(3) Learning in Transformation

Im Zentrum einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft steht schließlich eine Hochschulbildung im Kontext von Transformationsprozessen. Darauf zielte das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für die Globale Umwelt (WBGU, 2011). Dessen Empfehlungen für die Dekarbonisierung der Gesellschaft erstreckten sich nicht allein auf das Zusammenwirken aller tangierten Akteursgruppen in der Praxis, einschließlich der Wissenschaft, sondern erkennen auch das Erfordernis transformativen Lernens bzw. transformativer Bildung als Erfolgsbedingung. Dieser Grundgedanke fand breite Resonanz in der seither unvermindert expandierenden sozial-ökologischen Transformationsdebatte (vgl. Schneidewind, 2018) und umfasste bald auch den globalen Anspruch nachhaltiger Entwicklung der *sustainable goals* der UN aus dem Jahr 2017 (Singer-Brodowski, 2021). Seither ist transformatives Lernen als Teil des Zusammenspiels der Akteursgruppen aus der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis in Transformationsprozessen nicht mehr wegzudenken (Singer-Brodowski, Holst & Galler, 2021; Schier & Schwinger, 2014; für die Hochschulbildung Wildt, 2013). Das gilt auch für Initiativen, die sich aus den Anfängen eines sozialmotivierten Service Learning (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; McIlrath, 2022) mittlerweile zu wissenschaftlich gehaltvollen, theoretisch und methodisch elaborierten Transformationsprojekten entwickelt haben (Defila & Di Giulio, 2018, 2019; HBdV, 2021). Aus mehr oder weniger informellen Organisationsstrukturen haben sich Veranstaltungsformate einer institutionalisierten Hochschulbildung entwickelt (Wildt, 2022a/b). In den Vereinigten Staaten haben sich zahlreiche Hochschulen auf Standards zur Anerkennung von Credits für entsprechende Leistungen in Studiengängen verständigt (Jankowski, 2022).

3 Umrisse einer Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft

Vor diesem Hintergrund lässt sich transformatives Lernen in den Rahmen des hochschuldidaktischen Diskurses stellen. Im Folgenden geschieht dies unter Rückgriff auf das didaktische Dreieck, das Lehren und Lernen durch die Strukturen eines Raumes darstellt, dessen Eckpunkte die Konfiguration des didaktischen Handlungsfeldes darstellen, das durch Lehrende, Lernende und den Gegenstand aufgespannt wird. In der Hochschulbildung sind dies die für Lehre zuständigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Studierenden und die studierten Wissenschaften.

Diese Sicht auf die Grundstrukturen der Didaktik reicht weit zurück in die Pädagogik der Aufklärung. Ihre Rezeption in der Hochschuldidaktik hat demgegenüber länger auf sich warten lassen. Während angesichts der Besonderheit der Hochschulen gegenüber anderen Bildungseinrichtungen in der hochschuldidaktischen Gründerzeit die Anschlussfähigkeit an den didaktischen Diskurs mit einer »Bildung durch Wissenschaft« gesucht wurde, traten mit dem Bologna-Prozess die Fragen nach einer Reflexion, Untersuchung und Gestaltung der Lehr und Lern-Verhältnisse in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Wildt, 2012a/b, 2022a). Das didaktische Dreieck eignete sich dafür, den *hochschuldidaktischen Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen* (Wildt, 2001) für die komplexen Variablenzusammenhänge und das Bedingungsgefüge zu schärfen, ohne den Kontext wissenschaftlicher Bildung zu verlassen. Nicht zufällig bildete es deshalb auch den Auftakt für das *Neue Handbuch Hochschullehre* (Wildt, 2002). Neuerdings wird wieder vermehrt von dieser Denkfigur Gebrauch gemacht, um die Hochschulbildung im didaktischen Diskurs wissenschaftlich neu und damit die Hochschuldidaktik auch unter wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten neu zu positionieren (Benner, 2020; Reinmann & Rhein, 2022). Es eignet sich insofern für eine didaktische Sicht auf die Hochschulbildung, als es nicht nur die zentralen Akteure der Bildungsprozesse und den Gegenstand ihres didaktischen Handelns in den Mittelpunkt stellt, sondern auch die entscheidenden Relationen und Operationen, die dabei zum Tragen kommen, zur Darstellung bringt.

Abb. 2: Das hochschuldidaktische Dreieck des transformativen Lernens in Transformationsprozessen

Transformatives Lernen
Wissenschaft (Forschendes Lernen)
Praxis (Praktisches Lernen)
Lehrende
Person (Reflexives Lernen)
Praxis Akteure*

In dieser Dreiecksstruktur des hochschuldidaktischen Diskurses lässt sich nun durch Integration der oben skizzierten bildungstheoretischen Konfiguration ein hochschuldidaktischer Blick auf transformatives Lernen werfen. Wie in der Genealogie des transformativen Lernens gezeigt werden konnte, bedarf es dabei gegenüber dem herkömmlichen Verständnis der Hochschulbildung einer Modifikation bzw. Neuinterpretation des didaktischen Dreiecks in folgender Hinsicht: Zum einen erhalten die Studierenden Verantwortung in praktischen Handlungskontexten, und die Akteurskonstellation, in der ihr Lernen situiert ist, wird um Praxisakteure erweitert, die an den Transformationsprozessen beteiligt sind. Zum anderen wird der Gegenstandsbezug durch das Zusammenspiel von Wissenschaft und (beruflicher resp. gesellschaftlicher) Praxis charakterisiert. Dadurch ergibt sich aber auch eine Neuinterpretation der Rolle von Lehrenden als drittem Bezugspunkt. Ihre didaktische Zuständigkeit beschränkt sich nicht mehr allein auf den Wissenschaftsbezug des Lerngeschehens unter den Kontextbedingungen von in Hochschulen institutionalisiertem Lehren und Lernen, sondern umfasst nunmehr auch, diese Aufgabe auf den Kontext der Praxis zu übertragen und dort neu zu situieren.

3.1 Transformatives Lernen im »Shift from Teaching to Learning«

Als anschlussfähig an eine Hochschuldidaktik transformativen Lernens sollte sich ein Lernbegriff erweisen, der Lernen und Handeln in Transformationsprozessen verbindet und in Kooperation mit den Akteuren in beruflichen und gesellschaftlichen Praxiskonstellationen verläuft. Anknüpfen lässt sich in diesem Sinne an den Pragmatismus von

John Dewey, dessen Ausgangsformel *learning by doing* den Handlungskontext des Lernens hervorhob, diesen aber an die Einbettung (continuity) in ein gedanklich theoretisches Durchdringen praktischen Erfahrungen band, aus der dann aus einer experimentellen Grundhaltung neue Erfahrungen resultierten. Für Dewey war dieser Erfahrungszyklus in den umgebenden sozialen Handlungskontext und damit in einen Prozess der Demokratisierung eingelassen (Dewey, 1916). Die Linie, die von dort aus zum transformativen Lernen führt, zeichnet sich entsprechend in der Ausarbeitung des Projektlernens (Dewey & Kilpatrick, 1935) ab und beeinflusst bei seinen Schülern zyklisch angelegte, erfahrungsbasierte Lerntheorien (z.B. Kolb, 1984), mit denen sich auch hochschuldidaktische Lernkonzepte forschenden Lernens modellieren lassen (Wildt, 2011).

Weil die Lernumgebungen in der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis anders als in den Hochschulen für ein aktives und kooperatives Lernen nicht gegeben sind, verlangt transformatives Lernen von den Studierenden in hohem Maße die Übernahme von Verantwortung. Transformatives Lernen ist deshalb auf einen *shift from teaching to learning* angewiesen, mit dem Barr und Tagg (1995) ein *new paradigm* auf die Agenda der Hochschulbildung setzten. Bezeichnenderweise entstammt diese Philosophie nicht primär lernpsychologischen Motiven, sondern wurde in der Zeitschrift *Change Management* aus einer Managementperspektive publiziert, gewann jedoch rasch weltweit an Popularität. In Deutschland wurde er durch Berendt (1998) bekannt gemacht und von Wildt (2003) für den Bologna-Prozess adaptiert. Wie ein solches *active learning* auch für digitale Lernumgebungen nutzbar gemacht werden kann, zeigen, im Anschluss an Howland, Jonassen & Marra (2012), Jahnke & Wildt (2023).

3.2 Eine neue Konstellation von Wissenschaft und Praxis

Ein solcher Lernbegriff trifft auf für die Hochschulbildung folgenreiche tiefgreifende Wandlungen in den Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft und beruflicher bzw. gesellschaftlicher Praxis. Im Zuge von Transformationsprozessen verharrt Hochschulbildung nicht mehr in der herkömmlichen funktionalistischen oder auch kritisch-theoretischen Bezugnahme auf Praxis. Indem sie sich in die praktischen Handlungskontexte begibt, stößt sie dort vielmehr auf entwickelte Wissenschaftsstrukturen einer inter- bzw. transdisziplinären Wissensproduktion, die Gibbons et al. (1994) als *mode* II bezeichnen. Die Wissenschaftsforschung hat hervorgehoben, dass in diesem Modus die Lösung von Problemen der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis in den Mittelpunkt rückt, auf die hin die theoretischen und methodischen Wissensressourcen zusammengeführt werden und für die auf unterschiedliche fachliche Expertise, aber auch auf Erfahrungswissen in der Praxis tätiger Akteursgruppen zurückgegriffen wird. Demgegenüber herrscht in den Hochschulen herkömmlicherweise eine Wissensproduktion des *mode* I in den Bahnen einer disziplinären Ausdifferenzierung (Stichweh, 1984; Nida-Rümelin, 2014).

Defila & Di Giulio (2018, 2019; auch Wildt, 2022b) haben gezeigt, dass Wissenschaftsstrukturen des *mode* II in den letzten Jahrzehnten vermehrt in die Hochschulen eingewandert sind. Nachdem Interdisziplinarität zunächst eher anlassbezogen in passageren Projekten der Drittmittelforschung praktiziert wurde (vgl. Kocka, 1987), haben sich mit Sonderforschungsbereichen, Graduiertenzentren, Universitätsschwerpunkten

und fachübergreifend angelegten Instituten mittlerweile institutionelle Mixturen der Modi der Wissensproduktion ergeben. Aus einer übergeordneten Perspektive gesehen sind insofern die Grenzen der Wissensproduktion zwischen Hochschulen und einer Praxis durchlässiger geworden. Die Wechselwirkung zwischen einer Verwissenschaftlichung beruflicher und gesellschaftlicher Praxis und einer Vergesellschaftung der institutionalisierten Wissenschaft an Hochschulen schafft Voraussetzungen, die Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden. Transformationsprozesse bieten dafür den Rahmen. Die Konsequenzen für die Hochschulbildung werden dabei insbesondere im Kontext einer interdisziplinären (z.B. Defila & Di Giulio, 2022) bzw. transdisziplinären Didaktik (Schmohl & Philipp, 2021) diskutiert. Rein & Wildt (2022) haben mit Blick auf das Konzept einer »Professional-Scientific Education« das Potential aufgezeigt, das im Zusammenwirken von Berufsbildung und wissenschaftlicher Bildung liegt. Die praktischen Handlungskontexte begünstigen deshalb eine Kooperation von Akteursgruppen in Praxiskontexten, die geeignet sind, eine Community of Practice (Lave & Wenger, 1991; in der Hochschulbildung Wegner, 2014) hervorzubringen.

Partizipatorische Forschungsstrategien zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulangehörigen und Akteursgruppen aus der Praxis erfahren im Rahmen von Transformationsprozessen einen Bedeutungszuwachs. Feld- bzw. Interventionsforschung (Thielsch, in diesem Band), öffentliche Sozialforschung (Gottschalk, in diesem Band), aber auch Ansätze einer innerinstitutionellen Hochschulforschung (Auferkorte-Michaelis, in diesem Band) oder Strategien des Qualitätsmanagements (Schmidt & Zajontz, in diesem Band), die überwiegend als hochschulinterne Reformen intendiert sind, lassen sich mutatis mutandis auf praktische Handlungskontexte übertragen. Praktiziert wurde insbesondere *action research* im Zusammenhang mit den frühen Projektstudien (vgl. Haag, Krüger, Schwärzel & Wildt, 1972) und als hochschuldidaktische Forschungsstrategie ausgearbeitet (Wildt, Gehrmann & Bruhn, 1972; Wildt & Gehrmann, 1974; Wildt, 1983b). So wie aber Projektstudium (vgl. Wildt, 2021b) auf bildungstheoretische Akzeptanzprobleme stieß, geriet auch *action research* schon bald in die Schusslinie der empirischen Sozial- und Bildungsforschung. Während es sich international immerhin behaupten konnte, rückt es im deutschen Sprachraum erst in jüngerer Zeit wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Langemeyer, 2020; Zeitschrift »Empirische Pädagogik«, 2023).

3.3 Zur Rolle der Lehrenden im transformativen Lernen

Auch die Lehrenden müssen sich in Transformationsprozessen auf neue Aufgaben einstellen. Durch die Beteiligung weiterer Akteursgruppen aus beruflichen bzw. gesellschaftlichen Kontexten erweitert sich die Komplexität des Handlungssystems. Je nach Akteurkonstellationen muss die Kooperation unterschiedlich ausgehandelt werden und werden gruppenspezifische Interaktionsmuster wirksam. Besondere Achtsamkeit erfordern die Lernbedürfnisse der Studierenden, aber auch gegenüber den übrigen Akteuren ergeben sich didaktische Funktionen, mindestens um die eigene wissenschaftliche Expertise verständlich zu machen. In den Hochschulen institutionell vorgeformte Lernsituationen bzw. zur Verfügung gestellte Lernumgebungen müssen in der Praxis oft erst noch hergestellt werden, um Raum für Lernen zu schaffen. Im Verhältnis zu

fortdauernden instruktionalen Aufgaben verlagern sich die Gewichte auf Lernbegleitung und -beratung (Hebecker, Szczyrba & Wildt, 2016). Lehrende tun gut daran, sich Coaching-Kompetenzen anzueignen. Damit nicht genug. Die wissenschaftlichen Problemstellungen in der Praxis übersteigen die disziplingebunden Kompetenzen für die herkömmliche Lehre. Lehrende sollten sich deshalb vermehrt auf den Erwerb inter- bzw. -transdisziplinärer Kompetenzen einstellen (Lerch, 2017).

4 Neue Formate und Probleme des Lehrens und Lernens in Transformationsprozessen

Innerhalb des so verstandenen didaktischen Dreiecks operiert eine Hochschuldidaktik als Transformationswissenschaft, um den dadurch aufgespannten Handlungsraum mit Lehr- bzw. Lernkonzepten auszugestalten. Dazu kann sie auf einen beachtlichen Fundus von Veranstaltungsformaten zurückgreifen (4.1), die aber im Kontext von Transformationsprozessen weiterentwickelt werden müssen.

4.1 Veranstaltungsformate transformativen Lernens

Im transformativen Lernen wachsen erprobte und bewährte Konzepte herkömmlicher Lehr- und Lernpraxen mit neuen Gestaltungsideen unter den Bedingungen veränderter Handlungskontexte in Transformationsprozessen zusammen.

(1) Projektstudium

Aus heutiger Sicht erscheinen die Projektstudien aus der Gründerzeit der Hochschuldidaktik als Blaupause für Veranstaltungsformate transformativen Lernens (Wildt, 2021b). Die seither im internationalen Vergleich (McKeachie, 1967; Gibson, 2005) hierzulande wechselhaften Konjunkturen dieses Formats lassen nicht nur ein widerständiges Beharrungsvermögen deutscher Hochschulen gegenüber diesen Studienreformen, sondern auch didaktische Schwächen erkennen (Wildt, 1976, 1983a/b). Wie eine Internetrecherche zeigt, ist es jedoch heute zum Markenzeichen zahlreicher innovativer Studiengänge geworden. Möglich wurde diese Entwicklung durch die Adaptation von Strategien des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung im Projektstudium (Birkmann, Bonhoff, Daum, & Gleisenstein, 1997; Junge, 1999; Wörner, 2006). Sie lässt sich als Beleg für den Nutzen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praxis nicht zuletzt für die Hochschulbildung werten. Auftrieb erhielten Projektstudien später durch das sozio-kulturelle Engagement von Studierenden im *Service Learning*, das nach einer Verbreitung im angelsächsischen Hochschulraum (McIlrath, 2022) mittlerweile auch in Deutschland Fuß gefasst hatte (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009; vgl. auch das Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung an fast 50 Hochschulen). Heute wachsen die sozialpolitischen und wissenschaftlichen Aspekte der Hochschulbildung zu transformativem Lernen zusammen.

(2) Problembasiertes Lernen

Vergleichbare Prozesse lassen sich auch im Hinblick auf *problem-based teaching* bzw. *learning* (PBL) beobachten. Das gilt z.B. für die Universität Maastricht (Schmidt, 1983) oder die McMaster-Universität in Kanada, die damit vorangingen, ihre gesamte Lehrverfassung in der Medizin entsprechend auszurichten. PBL ist heute weltweit in medizinischen Fakultäten, auch in Deutschland, verbreitet. Mittlerweile wird PBL in zahlreichen Studiengängen praktiziert. Von Projektstudien unterscheidet es sich insbesondere durch engere Aufgabenstellungen und eine Standardisierung von Problemlösungsprozessen. Wie in Projektstudien stellen sich im PBL besondere Lernanforderungen nicht nur an Studierende. Braßler und Dettmers (2017) sehen deshalb im problembasierten Lernen didaktische Effizienzvorteile gegen offener angelegten Projektstudien. Solche Wertungen sind jedoch nicht unabhängig von den Kompetenzzielen, auf die die *learning outcomes* ausgerichtet sind. Auch Lehrende müssen ihr didaktisches Repertoire erweitern. Zu den herkömmlichen instruktionalen Aspekten der Lehre treten die Aufgaben eines Coachs bzw. Lernberaters (Hebecker, Szczyrba & Wildt, 2016) hinzu. Im Hinblick darauf, dass im oben skizzierten Mode II der Wissensproduktion die Lösung von Problemen beruflicher bzw. gesellschaftlicher Praxis im Mittelpunkt steht, verdient PBL besondere Beachtung einer Didaktik der Hochschulbildung in Transformationsprozessen.

(3) Forschendes Lernen in Praxisstudien

Hochschuldidaktik kann als Transformationswissenschaft insofern aus dem Fundus der bildungstheoretisch inspirierten Hochschuldidaktik schöpfen, als dass sie in den Hochschulen praktizierte Veranstaltungsformate auf die Handlungskontexte in Transformationsprozessen übertragen kann (Wildt, 2022b in Anschluss an Jenkins & Healey, 2011). Dies gilt insbesondere für Forschendes Lernen. Wissenschaftliche Lehre besteht hier nicht vorrangig – wie in Vorlesungen, Seminaren und Tutorien – in der Vermittlung von Forschungserkenntnissen, sondern darin, dass wissenschaftliches Arbeiten in der Beteiligung an Forschungsprozessen erfahren wird. In seiner »Hochform« (Wildt, 2011) erstreckt sie sich über den gesamten Forschungszyklus von der Entwicklung der Fragestellungen über die theoretische und methodische Elaboration des Forschungsprozesses, die Durchführung und Auswertung der Untersuchungen bis hin zur Darstellung und Vermittlung der Ergebnisse. Schneider & Wildt (2009) haben am Beispiel von »Forschendem Lernen in Praxisstudien« gezeigt, wie dieses Veranstaltungsformt in praktischen Kontexten angelegt werden kann und insofern mit projekt- bzw. problemorientierten Ansätzen der Hochschuldidaktik verschmilzt.

(4) Reallabore

Dies gilt auch für das Format *Reallabor* (engl.: *living labs*), das sich mittlerweile als Organisationsform einer Zusammenarbeit von Akteursgruppen in gesellschaftlichen Praxisfeldern außerhalb von Hochschulen verbreitet hat. Die Bezeichnung wurde erstmals von Mitgliedern des MIT geprägt, die damit eine Nähe zu den Entwicklungslaboren in Forschungseinrichtungen zum Ausdruck brachten. Mittlerweile hat sich diese Bezeichnung auch international durchgesetzt. Auch hierzulande liegen dazu zahlreiche Studien vor

(Schneidewind & Singer-Brodowski, 2015; Schäpke et al., 2017; Parodi & Steglich, 2021). Dass Reallabore auch Lernräume für die Zusammenarbeit von Studierenden mit beruflichen und gesellschaftlichen Akteursgruppen bieten und sich insofern auch als Lehrveranstaltungsformate in der Hochschulbildung eignen, lässt sich mit Fallstudien belegen (Beecroft, 2020; Defila & Di Giulio, 2022).

4.2 Didaktische Probleme auf dem Weg zum transformativen Lernen

In dem Maße jedoch, in dem sich der Wissenschaftsprozess im Transfergeschehen aus den Hochschulen in die berufliche bzw. gesellschaftliche Praxis verlagert, verliert auch das institutionelle Bedingungsgefüge der Hochschulbildung seine exklusive Funktion als Format für Lehre und Studium. In den Konstellationen der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis herrschen dagegen an den Hochschulen gänzlich unterschiedliche Bedingungen. Zwar können die Einrichtungen der Hochschule auch für Lehren und Lernen in den Kontexten von Beruf und Gesellschaft genutzt werden. Hochschulbildung in Transferprozessen bedarf jedoch besonderer Vorkehrungen, damit unter den dort bestehenden Konstellationen Lehren und Lernen möglich wird.

(1) Wissenschafts- und Lernstruktur
Trotz der neuen Herausforderungen bleibt Transformatives Lernen im Anschluss an neuhumanistische Traditionen der Hochschulbildung der Idee einer Bildung durch Wissenschaft verpflichtet. In diesem Sinne bleibt auch die zentrale Ausgangsfrage des hochschuldidaktischen Diskurses nach der Verbindung von Wissenschafts- und Lernstruktur bestehen (Wildt, 2022a). Es griffe infolgedessen zu kurz, im Diskurs über transformatives Lernen lediglich lernstrukturelle Veränderungen zu betrachten. Vielmehr basieren diese Veränderungen auf wissenschaftlichen Entwicklungen, die Transformationen in der beruflichen bzw. gesellschaftlichen Praxis erst ermöglichen. Diese Transformationen werden erst möglich, wenn die für die tradierte Hochschulbildung bestehende Bindung an die disziplinäre Wissenschaftsorganisation in den Hochschulen gelöst und durch inter- bzw. transdisziplinäre Wissenschaftsstrukturen erweitert wird. Dies erfordert auch eine Erweiterung von Strategien der Curriculum-Entwicklung durch Partizipation zwischen Wissenschaft und Praxis (Wildt & Wildt, 2023).

(2) Epistemologische Probleme
Einerseits läuft die Wissenschaft durch die Grenzüberschreitung zwischen Hochschulen und Beruf bzw. Gesellschaft Gefahr, die Distanz, die sie für ihre Erkenntnisfunktion benötigt, zu verlieren. Praktische Handlungsinteressen können in normative Konflikte zwischen Handlungsoptionen und Wahrheitsinteressen geraten. Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Logiken des Handelns in Wissenschaft und Praxis werden offenkundig, wie sie in der Professionstheorie diskutiert werden. Andererseits liegt gerade in diesen Differenzen das besondere Potential der Zusammenarbeit zwischen Hochschul- und Praxisakteur*innen. Für die Hochschulbildung besteht in diesen Dissonanzen eine Lernchance, wenn die epistemologische Differenz zwischen auf Generalisierung gerichteten wissenschaftlichen Theorien und Methoden und fallbezogenen Pro-

blemlösungsperspektiven in der Praxis reflektiert wird. Hinzu kommt, dass auf Grund der Begrenztheit des tacit knowledge (Polanyi, 1985) praktisches Handeln nur begrenzt wissenschaftlicher Reflexion und Gestaltung zugänglich und damit ein wissenschaftszentrierter Zugang zu praktischen Problemlösungen möglich ist.

(3) Selbstregulation

Die Lehr-Lernkonzepte transformativen Lernens werfen zudem Fragen nach dem Ausmaß der Selbstregulation studentischer Lerngruppen auf. Schon aus früheren Erfahrungen mit projekt- und problemorientierten Vorhaben sind Stolpersteine für eine gelingende Selbstregulation bekannt (vgl. Wildt, 2021a/b). Dies betrifft sowohl die autonome Zielbestimmung, die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen wie auch die Selbststeuerung in der Kooperation. Die aus der Hochschuldidaktik studierendenzentrierten Lehrens und Lernens bekannten Fragen verstärken sich unter den Bedingungen der Kooperation mit hochschulexternen Lerngruppen. Sie verweisen auf die nicht hintergehbar paradoxale Anlage von Bildungsprozessen, bei denen die intendierte Autonomie bereits im Prozess vorausgesetzt wird. Die Bearbeitung dieses Problems verlangt von Lehrenden eine Erweiterung der Lehrkompetenz.

(4) Instabile Handlungsbedingungen

Hochschulen bieten in ihren institutionalisierten Veranstaltungsformaten (vgl. Wildt, 2006) verlässliche Lernbedingungen (Räume, Ressourcen, Lehrpersonal, Curricula, Prüfungsvorgaben). Solche Bedingungen sind in der Praxis meist nicht gegeben. Einerseits erfordert dies von den Akteur*innen Improvisation. Das gilt auch im Hinblick auf die Abstimmung unterschiedlicher Arbeitszeiten und Zeitrhythmen. Anderseits stellt es die Hochschulen vor die Aufgabe, situationsbezogene Infrastrukturen unterschiedlicher Art bereitzustellen (z.B. Lehrmittel, Anmietung von Räumen, Fahrtkosten, Freistellung von Lehrpersonal, Zeitressourcen in Form von *workload*, angemessene Prüfungsformate). Hinzu kommt, dass die Handlungsbedingungen der beteiligten Akteursgruppen raum-zeitlich koordiniert werden müssen. Damit steigen die Komplexität und die Flexibilitätsanforderungen im Hinblick auf die Herstellung von Lernumgebungen.

(5) Kommunikation und Interaktion

Lernchancen, aber zugleich Schwierigkeiten, bereiten zudem die unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sowie Kommunikations- und Interaktionsgewohnheiten der beteiligten Akteursgrupppen. Die Hochschuldidaktik steht hier vor der Aufgabe, die vorhandenen Ansätze adressatengerechten wissenschaftlichen Schreibens und mündlichen Kommunizierens weiterzuentwickeln. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die digitale Kommunikation. Die Hochschulen, die in der jüngeren Vergangenheit Anstrengungen auf die Entwicklung eigener digitaler Strategien gewendet haben, stehen nun vor der Herausforderung, diese Aufgabe auf Kooperation und Kommunikation abzustimmen. Für die Studierenden eröffnen sich neue Chancen, ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern (Jahnke & Wildt, 2023).

5 Hochschuldidaktik im transformative turn zu einer Transformationswissenschaft

Hochschuldidaktik hatte ihren Ausgangspunkt in den Wendezeiten zu Beginn der 1970er Jahre, als die Reform der Hochschulbildung weit oben auf der gesellschaftspolitischen Agenda stand. Als Reform war sie darauf gerichtet, die Krise, in die die Hochschulbildung aufgrund tiefgreifender Veränderungen in ihrer Umwelt geraten war, durch hochschulinterne Veränderungen zu erhalten und an veränderte externe Anforderungen anzupassen. Mit transformativem Lernen begibt sie sich nun auf einen transformative turn. Im Anschluss an die in den letzten Jahren dynamisierte Transformationsdebatte findet im Sinne von Kollmorgen, Merkel & Wagner (2020, S. 17) ein Wandel von einer Reform innerhalb des Systems der Hochschulbildung zu einer Transformation des Systems der Hochschulbildung statt. Eine Einbindung von Hochschulbildung in den Wissenschaftstransfer ist dabei als treibende Kraft anzusehen. Der wissenschaftliche Diskurs der Hochschuldidaktik über transformatives Lernen steht vor der Aufgabe, die Bedingungen und Möglichkeiten, die sich aus diesen Entwicklungen ergeben, zum Gegenstand der Untersuchung und Gestaltung der Hochschulbildung zu machen.

Hochschuldidaktik kann dazu auf einen breiten Fundus hochschuldidaktischer Erkenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen. Die Entwicklung einer transformativen Didaktik steckt jedoch noch in den Anfängen. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass sich Probleme, die sich unter herkömmlichen Bedingungen der Hochschulbildung stellen, in den veränderten Konstellationen neu auftun. Die Hochschuldidaktik steht damit vor der Aufgabe, ihre zentralen Konzepte zu überdenken und ggf. zu revidieren bzw. auch liegengebliebene Diskursstränge wieder aufzunehmen. Auf diesem Weg bedarf sie der Unterstützung durch die Hochschulpolitik.

Wieweit die Hochschulpolitik diesem Umstand Rechnung trägt, bleibt ungewiss. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Verhältnis von »Hochschulbildung und Arbeitsmarkt« (2015) enthalten ermutigende Anknüpfungspunkte zu einer neuen Verbindung zwischen Hochschulbildung und Praxis, die den Blick für die Situierung der Hochschulbildung in Transformationsprozessen öffnen. Allerdings lassen seine jüngsten »Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre« (Wissenschaftsrat, 2022), die in einer hochschulinternen Betrachtungsweise verbleiben, diese Perspektive vermissen (vgl. Banscherus, 2022).

Literatur

Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen.* Weinheim: Beltz.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundl. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: utb / Klinkhardt.

Banscherus, U. (2022). Nicht ohne Praxisbezug! Hochschulbildung im 21. Jahrhundert. *Forum Wissenschaft,* 3/22, 21–23.

BAK [Bundesassistentenkonferenz]. (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Schriften der BAK 1.* Bonn: BAK.

BAK [Bundesassistentenkonferenz]. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der BAK 5*. Bonn: BAK.

Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *27*(6), 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672

Barz, O. (2021). Genese und Funktion des Akkreditierungswesens … sowie dessen Bedeutung für die Lehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 587–600). Bielefeld: wbv UTB.

Beecroft, R. (2019). Das »Transformative Projektseminar« – didaktische Ansätze und methodische Umsetzung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hg.), *Transdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung* (S. 293–337). Wiesbaden: Springer VS.

Benner, D. (2020). *Umrisse einer Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. München: Beltz Juventa.

Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe, 23*(3), 317–329.

Birkmann, J., Bonhoff, C., Daum, W. & Gleisenstein, J. (Hg.). (1997). *Nachhaltigkeit und Hochschulentwicklung. Projekte auf dem Weg der Agenda 21.* Dortmund: projekt verlag.

BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2016). *Innovative Hochschule. Förderlinie des Bundes und der Länder*. Bonn: GWK.

BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2021). *Förderung zum Wissenschaftstransfer. Bekanntmachung* 1/2021. https://www.bmbf.de/shareddocs/bekanntmachungen/dfee/2021

Braßler, M. & Dettmers, J. (2017). How to enhance interdisciplinary competence – interdisciplinary problem-based learning vs. interdisciplinary project-based learning. *Interdisciplinary Journal of problem-based Learning 11*(2). DOI: https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686

Brie, M.I. & Candeias, M. (Hg.). (2012). *Transformation im Kapitalismus und darüber hinaus. Beiträge zur ersten Transformationskonferenz*. https://www.rosalux.de/publikation/id/6281/transformation-im-kapitalismus-und-darueber-hinaus (letzter Zugriff 20.01.2023).

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.

Defila, R. & Di Giulio, A. (2018). *Interdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung, Bd. 1.* Wiesbaden: Springer.

Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). *Interdisziplinär und transformativ Forschen. Eine Methodensammlung, Bd. 2*. Wiesbaden: Springer.

Defila, R. & Di Giulio, A. (2022). Inter- and Transdisciplinary Research – a Catalyst for a Professional-Scientific Education. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 131–154). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. & Kilpatrick, W.H. (1935). Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. In P. Petersen (Hg.), *Reihe Pädagogik des Auslands, Bd. 4* (S. 169–179). Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.

Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., von Felden, H. & Lerch, S. (Hg.). (2020). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens. Freiburger Studien zu Politik und Soziologie*. Freiburg i. Br: Rombach.

Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 733–740). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Trow, M., Schwartzman, S. & Scott, P. (1994). *The new production of knowledge – The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Gibson, I. (2005). Designing Projects for Learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (Eds.), *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning* (S. 27–36). Galway: NUI.

Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hg.). (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne.* München: Juventa.

Habermas, J. (1963). Zum sozialen Wandel akademischer Bildung. In S. Leibfried (Hg.), *Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschulen* (S. 62–78). Köln: Pahl-Rugenstein.

HBdV [Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung] (2021). http://www.bildung-durch-verantwortung.de (letzter Zugriff 25. 04. 2021).

Hebecker, E., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hg.). (2016). *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Wiesbaden: Springer.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen – Eine Definition. *Das Hochschulwesen 64*(1+2), 16–22.

Holtkamp, R. (1980). Enquete zur Situation der hochschuldidaktischen Einrichtungen (1977/1979). In Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (Hg.), *Die Lage der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien 74* (S. 48–179). Hamburg: AHD.

Howland, J.L., Jonassen, D. & Marra, R.-S. (2012). *Meaningful learning with technology.* Boston, MA: Pearson.

Huber, L. (1969). *Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«?* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 5). Hamburg: AHD.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung an Hochschulen. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft.* Wiesbaden: Springer.

Humboldt, W. v. (1982). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hg.), *Gesammelte Werke IV* (S. 168–195). Stuttgart: Cottasche Buchhandlung.

Humboldt, W. v. (1990). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In E. Müller (Hg.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* (S. 273–286). Leipzig: Reclam.

Jahnke, I. & Wildt, J. (2023, im Druck). Learning in Transformation. In T. Philipp & T. Schmohl (Eds.), *Handbook Transdisciplinary Learning*. Bielefeld: transcript.

Jankowski, N.A. (2022). Participatory Learning System Paradigm in the U.S.: Prospective Potentials, Options, and Challenges. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 273–294). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Jenkins, A. & Healey, M. (2011). Research based learning – a collection of case studies in different disciplines. In I. Jahnke & J. Wildt (Hg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 121 (S. 37–46). Bielefeld: wbv.

Junge, H. (1999). *Das Projektbüro Umwelttechnik, Studentinnen und Studenten an der Fakultät für Bauingenieurwesen*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.

Jung-Paarmann, H. & Wildt, J. (2020). Das »Forum Offene Wissenschaft« an der Universität Bielefeld. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke E 1.17). Berlin: DUZ-Medienhaus.

Kocka, J. (Hg.). (1987). *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience at the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagner, H.-J. (Hg.). (2020). *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer.

Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. In A. Werner, T. Brinker, A. Spiekermann, M. Merkt & B. Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 53–63). Bielefeld: wbv Media.

Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E.W. (Eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange.* Rotterdam: Sense Publishers.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripherical participation*. Cambridge: University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

McIlrath, L. (2022). Exploring Service Learning as a Pedagogy to Engage and Prepare Students as Citizens within Europe. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 475–492). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

McKeachie, W. (1967). Research on teaching at the College and University Level. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1118–1172). Chicago: Rand McNally.

Merkel, W. (2007). Gegen alle Theorie? Die Konsolidierung der Demokratie in Ostmitteleuropa. *Politische Vierteljahreszeitschrift 48*(3), 413–433.

Merritt, R.R. (1980). On the transformation of Systems. *International Political Review 1*(1), 13–22.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.

Parodi, O. & Steglich, A. (2021). Reallabor. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 255–267). Bielefeld: transcript.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe – Analyse und Dokumentation*. Freiburg i.Br.: Walther-Verlag.

Polanyi, K. (1944). *The great transformation.* New York/Toronto: Farrar & Rinehart. Deutsche Ausgabe (1973), *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Polanyi, M, (1985). *Implizites Wissen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rein, V. & Wildt, J. (2022). *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice.* Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Reinmann, G. (2022). Wissenschaftsdidaktik und ihre Verwandten im internationalen Diskurs zur Hochschulbildung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hg.). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 267–287). Bielefeld: transcript.

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hg.). (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung.* Bielefeld: transcript.

Reißig, R. (2009). *Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels.* Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riese, H. & Kempf, T. (1967). *Die Entwicklung des Bedarfs an wissenschaftlichen Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland.* Wiesbaden: Steiner.

Robinsohn, S.B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.

Schäpke, N., Stelzer, F., Bergmann, M., Singer-Brodowski, M., Wanner, M., Caniglia, G. & Lang J.D. (2017). *Reallabore im Kontext transformativer Forschung. Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand*. Lüneburg: Leuphana Universität.

Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schelsky, H. (1967). Grundzüge einer neuen Universität. Eine Denkschrift. In P. Mikat & H. Schelsky (Hg.), *Grundzüge einer neuen Universität* (S. 33–71). Gütersloh: Bertelsmann.

Schier, C. & Schwinger, E. (Hg.). (2014). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: transcript.

Schmidt, H.G. (1983). Problem-based Learning: Rationale and Description. *Medical Education, 17*, 11–16.

Schmohl, T. & Philipp, T. (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hg.). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. Reallabore als Katalysator für eine lernende Ge-

sellschaft auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafs- und Unternehmensethik 16*(1), 10–23.

Schulmeister, R. (1983). Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 331–354). Stuttgart: Klett-Cotta.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39*(1), 13–17.

Singer-Brodowski, M., Holst, J. & Galler, A. (2021). Transformative Wissenschaft. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 347–356). Bielefeld: transcript.

Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS). (1961). *Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes*. Frankfurt a.M.: Neue Verlagsanstalt.

Spindler, D. (Hg.). (1968). *Hochschuldidaktik – 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform*. Bonn: vds.

Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433–448). Bielefeld: transcript.

Tenorth, E. (2020). Die Rede von der Bildung: Tradition, Praxis, Geltung. Berlin: Metzler.

Thieme, W. (1967). Wer sind wir? *Mitteilung Nr.1. Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) vom Nov. 1967*, 1–3.

Wagenaar, R. (2022). Competence-based development of Learning Outcomes through Reference Tools: Potential and limits of cross-educational Qualifications Frameworks. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 247–242). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Wagenaar, R. & González Ferreras, J.M. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2nd ed.

Wegner, E. (2014). Hochschulen als Communities of Practice – theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke J 3.1). Berlin: Raabe.

Wildt, B. & Wildt, J. (2023). Partizipation und Qualität in der Curriculumentwicklung. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A 1.28). Berlin: DUZ-Medienhaus.

Wildt, J. (1976). Plädoyer für eine Projektdidaktik. *Informationen zur Hochschuldidaktik, 16*, 483–492.

Wildt, J. (1983a). Projektstudium. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 671–674). Stuttgart: Klett-Cotta.

Wildt, J. (1983b). Aktionsforschung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.* Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10 (S. 454–457). Stuttgart: Klett-Cotta.

Wildt, J. (1984). Forschung über Lehre und Studium an der Hochschule. In D. Goldschmidt, U. Teichler & W.-D. Webler (Hg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht* (S. 155–180). Frankfurt a.M., New York: Campus.

Wildt, J. (2001). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hg.), *Studienreform mit Bachelor und Master* (S. 25–42). Bielefeld: UVW.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen – Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A 1.1). Berlin: Raabe.

Wildt, J. (2003). »The Shift from Teaching to Learning« – Thesen zum Wandel in modularisierten Studienstrukturen. In Bündnis 90/Die Grünen (Hg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungsraum* (S. 14–18). Düsseldorf: Landtag NRW.

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 117 (S. 12–39). Bielefeld: wbv.

Wildt, J. (2007). Vom Lehren zum Lernen. In F. Brettschneider & J. Wildt (Hg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen – Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (2. Aufl.) (S. 37–47). Bielefeld: wbv.

Wildt, J. (2011). »Forschendes Lernen« als Hochform aktiven und kooperativen Lernens. In R. Diedrich & U. Heilemann (Hg.), *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* (S. 93–108). Berlin: Duncker und Humblot.

Wildt, J. (2012a). Potentiale und Entwicklung der Hochschuldidaktik. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen & E.J. Zöllner (Hg.), *Lebensraum Hochschule – Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik* (S. 93–116). Siegen: Reckinger.

Wildt, J. (2012b). Praxisbezug in der Hochschulausbildung. Herausforderungen für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmannn, C. Kamm & M. Konrad (Hg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer VS.

Wildt, J. (2013). Transformatives Lernen – Enkulturation in einem kontinuierlichen Reformprozess. In Die Grünen (Hg.), *Ideen und Handlungsoptionen für die Weiterentwicklung der NRW-Hochschullandschaft* (S. 37–43). Düsseldorf: Landtag NRW.

Wildt, J. (2021a). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–45). Bielefeld: wbv UTB.

Wildt, J. (2021b). Projektstudium. In T. Schmohl & T. Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 243–254). Bielefeld: transcript.

Wildt, J. (2022a). Hochschuldidaktik as a theory of scientific and professional Education – revisited. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 157–180). Opladen, New York, Toronto: Budrich.

Wildt, J. (2022b). Scientific and Learning Structure in Higher Education – from Research and Project Learning to Transformative Learning. In V. Rein & J. Wildt (Eds.), *Professional-Scientific Education. Discourses, Perspectives, Implications, and Options for Science and Practice* (S. 493–522). Opladen, New York, Toronto: Budrich.

Wildt, J. (2022c). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – ein Blick nach vorn auf einen »transformativen turn« in der Hochschulbildung. In G. Schutti-Pfeil, A. Darilion & B. Ehrenstorfer (Hg.), *Hochschuldidaktik gestern – heute –morgen* (S. 196–207). Linz: FH Oberösterreich.

Wildt, J. (2023). Hochschuldidaktik in einer Wissenschaft vom Wissenschaftstransfer. In T. Philipp (Hg.), *Wissenschaft vom Wissenschaftstransfer*. Berlin: Peter Lang (im Druck).

Wildt, J. & Gehrmann, G. (1974). Action Research as an innovate strategy in higher education. In W.A. Verreck (Ed.), *Methodological Problems in Research and Development in Higher Education*. Amsterdam: Sweets and Zeitlinger.

Wildt, J., Gehrmann, G. & Bruhn, J. (1972). Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel & J. Wildt (Hg.), *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne* (S. 139–157). München: Juventa.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für die globale Umwelt [WBGU]. (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Bielefeld. URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html

Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln. https://doi.org/10.57674/q1f4-g978

Wörner, A. (2006). Studienprojekte mit authentischem Auftrag. Lehre im Kooperationsverbund von Hochschule und Wirtschaft am Beispiel Theo-Prax. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke. 3.2). Berlin: DUZ Medienhaus.

Zielinski, J. (1967). Neue Methoden der Hochschullehre. *Mitteilungen des Hochschulverbandes 15*(4), 115–137.

Autorinnen und Autoren

Maik Arnold (Prof. Dr. rer. pol., FRSA) ist Professor für Sozialmanagement/Sozialwirtschaft und Prorektor für Forschung, Innovation und Transfer an der Fachhochschule Dresden. Arbeitsschwerpunkte: Leadership und Change-Management, Digital Education Management, Scholarship of Teaching and Learning, Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Qualitative Forschung.

Nicole Auferkorte-Michaelis (Dr. phil.) ist Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschulqualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin und Lehrende, hochschuldidaktische und schreibdidaktische Moderatorin. Arbeitsschwerpunkte: Konzeptentwicklung für Studium und Lehre, Implementierung von Diversity Management und Institutional Research.

Taiga Brahm (Prof. Dr.) ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung von Lernenden; Übergänge in die Hochschule; Curriculum- und Hochschulentwicklung.

Natalie Enders (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Hildesheim und Mitinitiatorin der AG Psychologie und Lehr-Lernforschung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung und Hochschuldidaktik.

Barbara Getto (Prof. Dr.) ist Professorin für Medienbildung am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung in der Hochschul- und Erwachsenenbildung, Hochschulentwicklung, Strategien der Digitalisierung in Bildungseinrichtungen.

Ines Gottschalk (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie. Arbeitsschwerpunkte: Flucht- und Migrationsforschung, interpretative Sozialforschung, kollektives Trauma,

Zeugenschaft, transformatives und forschendes Lernen, Schreiben sowie öffentliche Lehrforschung.

Patrick Hintze (Dr. rer. pol.) ist stellvertretender Geschäftsführer des Zentrums für Hochschulqualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. Er hat Politikmanagement, Public Policy und öffentliche Verwaltung studiert und über Wissenschaftspolitik promoviert. Arbeitsschwerpunkte: Konzeption, Durchführung und Begleitung universitätsweiter Innovationsprojekte auf den Feldern Digitalisierung, Diversity Management und Qualitätsentwicklung sowie die Unterstützung der Strategieentwicklung in Studium und Lehre.

Bettina Jansen-Schulz (Dr. phil.), TransferConsult, Lübeck, ist nach Aufbau und Leitung von Hochschuldidaktischen Zentren an zwei Universitäten freiberufliche Dozentin für Hochschulen und Ministerien mit den Schwerpunkten Hochschuldidaktik, Erwachsenenbildung, Gender-Diversity in Lehre, Forschung (in MINT) und Verwaltungsstrukturen und ist Lehrbeauftragte an Fachhochschulen für Kompetenzentwicklung und Gender in MINT.

Tobias Jenert (Prof. Dr.) ist Professor für Wirtschaftspädagogik, insbes. Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Universität Paderborn. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind die Weiterentwicklung akademischer Lehre und der Lehrer:innenbildung sowie Design-Based Research.

Wolfgang Jütte (Prof. Dr.) ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperations- und Netzwerkforschung und pädagogische Innovationsforschung. Er ist geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB).

Michael Kerres (Prof. Dr.) ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Er hat den Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement am Institut für Berufs- und Weiterbildung und leitet das Learning Lab der Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: didaktisches Design mediengestützter Lernangebote, digitale Lerninfrastrukturen, Digitalisierung im Bildungsbereich.

Marianne Merkt (Prof. Dr.) ist FH-Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement im Ruhestand. Sie leitet derzeit noch ein BMBF-gefördertes Forschungsprojekt am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL, Universität Hamburg). Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung der Hochschuldidaktik und der Hochschullehre, lehrbezogene Organisationsentwicklung, Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Methoden hochschuldidaktischer Forschung.

Martina Mörth (Dipl.-Psych.) ist Leiterin des Berliner Zentrums für Hochschullehre und Mitinitiatorin der AG Psychologie und Lehr-Lernforschung in der Dt. Gesellschaft für

Hochschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Psychologie und Hochschuldidaktik, integrative Lernpsychologie, Interdisziplinarität, Wissenschaftskommunikation.

Wolfgang Nieke (Prof. Dr.) ist Professor für Allgemeine Pädagogik im Ruhestand an der Universität Rostock und weiterhin in Lehre und Forschung aktiv. Arbeitsschwerpunkte sind Wissenschaftsdidaktik und kulturtheoretische Bildungswissenschaft.

Hiltraut Paridon (Dr. rer. soc.) ist Professorin für Medizinpädagogik und entwickelt für die Hochschule Fresenius pädagogische Studienangebote. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in den Gesundheitsfachberufen, Umsetzung von Forschungsergebnissen der psychologischen Lehr-Lernforschung in die Praxis, Psychische Belastungen bei der Arbeit.

Philipp Pohlenz (Prof. Dr.) ist Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulen als Organisationen, Studierendenforschung, Wissenschaftssystementwicklung.

Gabi Reinmann (Prof. Dr.) ist Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik sowie Design-Based Research.

Sabine Reisas leitet die Abteilung Lernen und Lehren an der Universitätsbibliothek Kiel und ist zuständig für die Service- und Beratungsangebote im Bereich Lehr- und Curriculumentwicklung sowie digitale Lehre im Geschäftsbereich Qualitätsentwicklung, Referat Lehrentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung hybrider Lehrräume, Digitale Kompetenzen, Unterstützung der Studieneingangsphase, Lehr- und Curriculumentwicklung mit dem Schwerpunkt hybride Lehre, gestaltungsorientierte Forschung und Entwicklung, Partizipationsprozesse.

Rüdiger Rhein (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Arbeitsschwerpunkte: Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Bildungstheorie, Kompetenzorientierung im Studium, Wissenschaftsreflexion.

Peter Salden (Dr. phil.) ist Leiter des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Hochschul-, Medien- und Schreibdidaktik sowie Fragen lehrbezogener Hochschulentwicklung.

Ingrid Scharlau (Prof. Dr.) ist Professorin für Kognitive Psychologie an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der experimentellen Psychologie (visuelle Aufmerksamkeit, Modellierung), der Didaktik (Psychologie-, Schreib- und Hochschuldidaktik) und auf wissenschaftskritischen Untersuchungen.

Uwe Schmidt (Prof. Dr.) ist Professor für Hochschulforschung am Institut für Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Leiter des dortigen Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: empirische Hochschulforschung, Evaluationsforschung sowie Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen.

Tobias Schmohl (Prof. Dr.) ist Geisteswissenschaftler mit philologischer sowie bildungswissenschaftlicher Ausbildung. Er lehrt und forscht an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe im Schnittfeld von Hochschulforschung, Wissenschaftsforschung und Medienbildung.

Angelika Thielsch (Dr. disc. pol.) ist Mitarbeiterin der Hochschuldidaktik an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Identität, Dekolonisierung der Hochschule, Internationalisierung des Curriculums, Lehren als Teaching Team, Lehren und Lernen im Kontext der Digitalität.

Peter Tremp (Prof. Dr.) ist Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Schweiz). Seine Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Akademische Bildung, Forschungsorientierung in Studium und Lehre, Lehrpreise.

Immanuel Ulrich (Prof. Dr. phil.) ist Professor für Hochschuldidaktik und Psychologie an der IU Internationalen Hochschule, Campus Frankfurt a.M. Er forscht, lehrt und bildet weiter zu guter Hochschullehre. Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Qualität der Hochschullehre, Personalentwicklung (Training & Coaching).

Nerea Vöing (Dr.) leitet die Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn und ist Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. Arbeitsschwerpunkte: Angebote für professorale Hochschullehre, SoTL, fachspezifische Bedarfe, Studiengang- und Organisationsentwicklung.

Benno Volk (Dr. phil.) ist Leiter des Bereichs »Curriculum & Faculty Development« und stellvertretender Leiter der Abteilung für Lehrentwicklung und -technologie (LET) der ETH Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik, Leadership an Hochschulen, Coaching und Beratung, Organisations- und Hochschulentwicklung.

Ulrike Weyland (Dr. phil.) ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung des (beruflichen) Bildungspersonals (Fokus auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung), Hochschuldidaktische Gestaltung, Kompetenzmodellierung und -messung in den Gesundheitsberufen sowie Übergangsforschung/Berufsorientierung.

Beatrix Wildt (Dipl.-Psych. und Studienrätin mit der Fakultas für Soziologie/Sozialwissenschaften, Psychologie, Deutsch und Theologie) war an Schulen und Universitäten in Hamburg, Bielefeld und Oldenburg in der Erziehungswissenschaft tätig. Ihre hoch-

schuldidaktischen Arbeitsschwerpunkte sind hochschuldidaktische Curriculumentwicklung, Weiterbildung und Beratung.

Johannes Wildt (Prof. em. Dr. Dr. h.c.) ist Hochschullehrer an der TU Dortmund war bis 2012 Leiter des dortigen Hochschuldidaktischen Zentrums (heute Zentrum für HochschulBildung) mit Arbeitsschwerpunkten in Forschung und Entwicklung zu innovativen Lehr-Lernkonzepten, Curriculumentwicklung und hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung.

Tamara Zajontz (Dipl.-Soz.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ist dort im Arbeitsbereich der Hochschuldidaktik tätig. Arbeitsschwerpunkte: Kollegiale Hospitationen, kollegiale Austauschformate von Lehrenden.

Editorial

Hochschulbildung geschieht in einem breiten Spektrum wissenschaftlicher und künstlerischer Institutionen. Sie ist eine treibende Kraft sich wandelnder Lebensverhältnisse (etwa durch Digitalität, Medialität, Vernetzung) und gesellschaftlicher Beziehungen (etwa durch Internationalisierung und Globalisierung). Ihr Spezifikum besteht in der Verschränkung mit Wissenschaft: Lerngegenstände und Vermittlungsformen orientieren sich an Forschung und Stand der wissenschaftlichen Diskurse. Als Teil des Bildungssystems trägt sie maßgeblich zur wissenschaftlichen Ausformung der individuellen und kollektiven Bezüge zur Welt sowie der Befähigung zu ihrer Gestaltung bei und ist Scharnier zwischen beruflichen wie auch gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Wissenschaft.

Im Kontext sozialen und kulturellen, ökologischen, wirtschaftlichen und politischen Wandels steht Hochschulbildung heute selbst vor weitreichenden Transformationsanforderungen: Neben fachlicher Expertise werden zunehmend auch Fähigkeiten zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit notwendig. Lehre und Studium sollen auf professionelles Handeln in der Praxis vorbereiten, Beschäftigungsfähigkeit und Teilhabe am öffentlichen Leben fördern: *proficiency, employability, citizenship*.

Die Reihe bietet ein Forum für die Transformation der Hochschulbildung und den Beitrag der Hochschuldidaktik dazu im Kontext der Hochschulentwicklung und lädt zum Austausch ein über deren Einflussfaktoren, Diagnosen und Ausgestaltungen im 21. Jahrhundert.

Die Reihe wird herausgegeben von Tobias Schmohl und Johannes Wildt.

Rüdiger Rhein (Dr. phil.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzorientierung, Bildungstheorie sowie Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.
Johannes Wildt (Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dipl.-Psych.) ist Erziehungswissenschaftler und Hochschullehrer an der Technischen Universität Dortmund. Er hat auf hochschulischer, nationaler und internationaler Ebene maßgeblich zur Entwicklung der Hochschuldidaktik durch Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Beratung beigetragen.

Pädagogik